



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

TASA-ARVOINEN VARHAISKASVATUS?

TAPAUSTUTKIMUS SUKUPUOLESTA JA TASA-ARVOSTA PÄIVÄKODIN ARJESSA

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutus laitos
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Marraskuu 2010
Tiina Teräs

Ohjaaja: Liisa Tainio

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutus laitos	
Tekijä - Författare - Author Tiina Teräs			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Tasa-arvoinen varhaiskasvatus? Tapaustutkimus sukupuolesta ja tasa-arvosta päiväkodin arjessa			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year Marraskuu 2010	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 131 + 3
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Aikaisemmat tutkimukset varhaiskasvatuksesta (Eidevald 2009, Lappalainen 2006, Odenbring 2010, Vär- tö 2000 ja Ylitapio-Mäntylä 2009) ovat osoittaneet, että kasvattajat asennoituvat eri tavalla tyttöjä ja poi- kia kohtaan ja odottavat heiltä eri asioita. Tutkimuksessa tarkastelen sukupuolta ja tasa-arvon toteutumista päiväkodissa monimetodisen tapaustutkimuksen keinoin. Tutkimus on feministinen kasvatustieteellinen tutkimus, jossa käytin tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysia. Tutkimus on saanut vaikutteita myös et- nografisesta tutkimuksesta, keskusteluanalyysista ja diskurssianalyysista.</p> <p>Keräsin tutkimusaineiston videohavainnoimalla pääkaupunkiseutulaisen päiväkotiryhmän toimintaa kol- mena aamupäivänä ja teemahaastattelemalla kolmea kasvattajaa, jotka työskentelevät kyseisessä 3–5- vuotiaiden lapsiryhmässä. Analyysissa keskityin tarkastelemaan kasvattajien sanallista vuorovaikutusta lasten kanssa ja kasvattajien käsityksiä sukupuolesta, tasa-arvosta ja niiden huomioimisesta kasvatukses- sa. Sanallisesta vuorovaikutuksesta tarkastelin, miten kasvattajat kehuivat tyttöjä ja poikia. Tarkastelin myös kasvattajien käyttämiä sukupuolistuneita ilmauksia. Lisäksi nostin analyysin kohteeksi kaksi ha- vainnointiaineistossa esiintynyttä tutkimusaiheen kannalta kiinnostavaa ilmiötä: pojat ja tekniikan sekä tytön huomiotta jättämisen. Haastattelujen analyysissa keskityin kasvattajien käsityksiin tytöistä ja pojista sekä käsityksiin päiväkotitoiminnasta sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta. Selvitin myös, miten kas- vattajat kokivat lasten äitien ja isien osallistuvan kasvatuskumppanuuteen.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella kasvattajat kehuivat poikia enemmän kuin tyttöjä. Myös kehujen sisältö ja rakenne olivat erilaisia tyttöjä ja poikia kehuttaessa. Tulokset noudattivat aikaisemmissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja sukupuolittuneista käytännöistä varhaiskasvatuksessa. Vuorovaikutustilanteissa vahvis- tui käsitys tekniikasta poikien elämänalueeseen kuuluvana. Tytöiltä edellytettiin poikia itsenäisempää suo- riutumista muun muassa pukemis- ja riisumistilanteissa. Haastatteluissa kasvattajat kuvasivat pojat toi- minallisemmiksi ja tytöt hienomotorisesti taitavammiksi. Lasten vanhemmista he kertoivat, että isät osal- listuvat nykyään aikaisempaa enemmän yhteistyöhön päivähoidon kanssa. Vaikka kasvattajat myös ker- toivat pitävänsä päiväkotikasvatusta tasa-arvoisena, yksityiskohtainen analyysi päiväkodin arjesta kuiten- kin osoittaa, että varhaiskasvatus ei ole sukupuolen kannalta kaikilta osin tasa-arvoista. Jatkossa tarvitaan ehdottomasti vielä lisää tutkimusta varhaiskasvatuksesta sukupuolinäkökulmasta.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Sukupuoli, tasa-arvo, varhaiskasvatus, kehuminen			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston keskustakampuksen kirjasto, Käyttäytymistieteet			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Department of Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Tiina Teräs			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Equal Early Childhood Education? A Case Study on Gender and Equality in the Every Day Life of a Finnish Nursery School			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Master's Thesis / Liisa Tainio		Aika - Datum - Month and year November 2010	Sivumäärä - Sidoant - Number of pages 131 + 3
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Previous studies (Eidevald 2009, Lappalainen 2006, Odenbring 2010, Värtö 2000 and Ylitapio-Mäntylä 2009) have shown that early childhood educators have different attitudes towards girls than towards boys. In this study I examine gender and equality in child day care in Finland. The study is a multimethodic feminist and educational study. It has been conducted using content analysis as well as aspects of ethnographical research, conversation analysis and discourse analysis.</p> <p>The research material was collected in a Helsinki nursery school where I spent three days observing and videotaping three educators working with a group of children aged 3–5 years. I also carried out interviews with the educators. The analysis focuses on the educators' verbal interaction with the children and their thoughts on gender and equality and how these have been taken into account in the early childhood education practices. In verbal communication I paid particular attention to the way the educators praised the girls and boys. I also examined which gendered expressions were used. In addition I analysed two phenomena which were shown in the empirical material: boys and technology and a girl who on a few occasions was left almost entirely without attention. I divide the data from the interviews into two themes: the educators' thoughts on girls and boys, and their views on the nursery school's gendered and equality practices. I was also interested in finding out the educators' opinion of the way the children's parents collaborate with the nursery school.</p> <p>The analysis shows that the educators praise boys more than girls. Praise content and structure were also different when praising boys than when praising girls. The results confirmed earlier research findings on gendered practices in early childhood education. The interactions strengthened the view that technology belongs to boys. The girls were expected to be more independent in, for example, dressing and undressing situations. In the interviews the educators described boys more active and girls as more skilful in tasks requiring precision. They mentioned also that nowadays fathers get more involved in the collaboration with the nursery school than before. Although the educators opinion was that the nursery school promotes equality, a detailed analysis shows that equality doesn't exist in all early childhood practices. Further studies on gender and equality are definitely needed in the field of early childhood education.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Gender, equality, early childhood education, praise			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library, City Centre Campus Library, Behavioural Sciences			
Muuta tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 SUKUPUOLI JA TASA-ARVO KÄSITTEINÄ	4
2.1 Sukupuolesta	4
2.2 Tasa-arvosta	7
3 SUKUPUOLI JA TASA-ARVO VARHAISKASVATUKSESSA	12
3.1 Sukupuoli ja tasa-arvo varhaiskasvatuksen asiakirjoissa	12
3.2 Kasvatuksen sukupuolistuneita käytäntöjä	18
3.3 Kasvattaja ja kasvattajan sukupuoli	25
4 NÄKÖKULMIA TASA-ARVON TOTEUTTAMISEEN PÄIVÄKODISSA	30
4.1 Tasa-arvotyöskentelyn lähtökohtia.....	33
4.2 Huomio kielenkäyttöön ja näkyväksi tekemiseen	36
4.3 Esimerkkejä käytännöistä: ruokailutilanteet ja leikki.....	38
4.4 Tasa-arvotyöskentelyn tarkastelua	40
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	44
6 TUTKIMUKSEN KULKU	45
6.1 Tutkimuksen viitekehys	45
6.2 Tutkimusaineisto	47
6.3 Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä.....	48
6.4 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	50
6.5 Vuorovaikutusta tutkimassa.....	52
6.6 Vieraassa roolissa tutulla kentällä	54
6.7 Aineiston analyysi	56
7 SANALLINEN KEHUMINEN PÄIVÄKODIN VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA.....	61
7.1 Kasvattajien lapsille suuntaamien kehujen kohteet.....	67
7.1.1 Suoritukset ja taidot	68
7.1.2 Ulkonäkö ja vaatteet.....	77
7.1.3 Persoona	79
7.1.4 Olemassaolo.....	81
7.1.5 Kehujen kohteet sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta	82
7.2 Lapsille kohdistettujen kehujen rakenne	83

8 SUKUPUOLITTAVIA KÄYTÄNTÖJÄ PÄIVÄKOTIARJESSA	88
8.1 Kasvattajien käyttämät sukupuolistuneet ilmaukset	88
8.2 Tekniikka on ihmeemme	93
8.3 Näkymättömäksi jääminen	95
9 KASVATTAJIEN KÄSITYKSIÄ SUKUPUOLESTA JA TASA-ARVOSTA.....	99
9.1 Lapset tyttöinä ja poikina	99
9.2 Päiväkodin kasvatustoiminta sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta	104
9.3 Äitien ja isien osallistuminen kasvatuskumppanuuteen.....	109
10 TARKASTELU	112
10.1 Tutkimustulosten tarkastelu.....	112
10.2 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi.....	115
10.3 Kohti tasa-arvoisempaa kasvatusta	119
LÄHTEET.....	122
LIITTEET	
Liite 1. Tutkimusselostus päiväkotiin	
Liite 2. Tutkimusselostus lasten vanhemmille	
Liite 3. Haastattelurunko	

1 JOHDANTO

Kiinnostukseni perehtyä pro gradu -tutkimuksessani sukupuoleen ja tasa-arvoon varhaiskasvatuksessa heräsi osallistuttuani *Tavoitteena tasa-arvoinen päiväkotiympäristö* -seminaariin syyskuussa 2008. Seminaarin pääpuhujana oli ruotsalainen päiväkodinjohtaja Kajsa Wahlström, joka esitteli havaintojaan kasvatuksen sukupuolittuneisuudesta sekä kehittämäänsä tasa-arvopedagogiikkaa (ks. Wahlström 2003). Tasa-arvonäkökulmaa voidaan pitää joko varsinaisena tavoitteena tai keinona päästä johonkin tavoitteeseen (Wahlström 2003, 136). Tasa-arvopedagogiikka asettaa Wahlströmin mukaan uusia normeja tytöille ja pojille arjessa samalla, kun muodostetaan uusia odotuksia ja vahvistetaan positiivista uskoa lapsiin. Kyse ei ole poikien kasvattamisesta tytöiksi tai päinvastoin, vaan kyse on siitä, kuka saa tarpeensa tyydytetyiksi ja kuka nähdään tärkeänä. (Wahlström 2003, 106.) Seminaarin jälkeen havaitsin monia sukupuolittuneita käytäntöjä työskennellessäni päiväkodeissa ja tulin vakuuttuneeksi siitä, että varhaiskasvatukseen tarvitaan lisää keskustelua sukupuolesta ja tasa-arvosta.

Myös tutkimusten (esim. Odenbring 2010, Eidevald 2009, Ylitapio-Mäntylä 2009, Lappalainen 2006, Värtö 2000), mukaan varhaiskasvatus on sukupuolistunutta toimintaa, mikä tarkoittaa, että kasvattajien asenteet ja odotukset tyttöjä ja poikia kohtaan ovat erilaiset. Tästä huolimatta sukupuolinäkökulma ja tasa-arvo ovat olleet vain vähän esillä suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa. Vaikka kiinnostus tasa-arvokasvatuksen kysymyksiin on ollut Suomessa nähtävissä selkeästi jo 1980-luvulla, tasa-arvonäkökulmia korostava tutkimus on keskittynyt pääsääntöisesti vain eri kouluasteille (Keskinen 2001, 191–192). Sukupuolella on kuitenkin yhteiskunnallisia ja asenteisiin liittyviä oletusarvoja, joiden mukaan kasvattajat toimivat myös varhaiskasvatuksen arjessa. Sukupuolen rajojen yllättämistä ei yleensä sallita lapsille, vaan sitä pyritään rajoittamaan. Aikuisten teot, puhe, kieli, ilmeet ja eleet kertovat ja mallintavat, miten tulee käyttäytyä tyttöinä ja poikina. (Ylitapio-Mäntylä 2009 101–102.)

Varhaiskasvatuksen tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden lisäämiseen liittyviä pyrkimyksiä on onneksi nähtävissä. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisemassa Valtioneuvoston selonteossa naisten ja miesten tasa-arvosta (2010, 115) mainitaan, että varhaiskasvatus on tasa-arvon edistämisen kannalta avainasemassa. Selonteossa kerrotaan myös, että varhaiskasvatuksessa aiotaan vahvistaa sukupuolten tasa-arvoa koskevia tavoitteita ja toimia

muun muassa sisällyttämällä tavoitteet sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi ja sukupuoli-stereotyyppien purkamiseksi varhaiskasvatusta koskeviin opetussuunnitelmiin sekä tarjoamalla koulutusta sukupuolitietoisesta pedagogiikasta lastenhoitajaksi, perhepäivähoitajaksi ja lastentarhanopettajaksi opiskeleville ja varhaiskasvatuksen muille ammattilaisille (Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten tasa-arvosta 2010, 36). Hallituksen tasa-arvo-ohjelmaan vuosille 2008–2011 on myös kirjattu pyrkimys lisätä tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta lastentarhanopettajien koulutukseen (Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011, 21). Valtakunnallinen opettajankoulutuksen tutkimus- ja kehittämishanke *Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa* pyrkii samaan opettajankoulutukseen enemmän teoreettista ja käytännöllistä tietoa tasa-arvoisesta kasvatuksesta ja sukupuolitietoisuudesta (Tasuko 2010). Folkhälsanilla on meneillään hanke *Ett mer jämställt dagis*, jossa tavoitteena on toteuttaa tasa-arvopedagogiikkaa ruotsinkielisissä päiväkodeissa (Folkhälsan 2010). Naisasialiitto Unioni on aloittanut *Sukupuolisensitiivisyys varhaiskasvatuksessa* -hankkeen valmistelewan vaiheen (Naisasialiitto Unioni 2010). Hankkeen varsinaisessa vaiheessa pyritään luomaan täydennyskoulutusohjelma päiväkotihenkilökunnalle.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sukupuolta ja tasa-arvon toteutumista suomalaisessa päiväkodissa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu luvuissa 2–4. Luvussa 2 tarkastelen ensin tutkimuksen otsikon monimerkityksisiä käsitteitä *sukupuoli* ja *tasa-arvo*. Luvussa 3 keskityn tarkastelemaan sukupuolta ja tasa-arvoa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatasolla sekä esittelen kasvatuksen sukupuolittuneisuutta kasvatuskäytäntöjen tasolla. Lisäksi kuvaan kasvattajuuden ja sukupuolen välisiä kytköksiä. Erityisesti luvun 3 tarkoituksena on osoittaa tutkimusaiheen merkitys. Luvussa 4 paneudun vielä kasvatuskäytäntöihin, joilla on pyritty saavuttamaan sukupuolten tasa-arvoa päiväkodeissa. Luvun lopussa pohdin, millaisia ongelmia voi kuitenkin liittyä tasa-arvoa tavoitteleviin pedagogisiin ratkaisuihin.

Luvut 5–9 muodostavat tutkimuksen empiirisen osan. Luvussa 5 esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset lyhyesti. Luvussa 6 paneudun tutkimuksen metodologisiin ja metodisiin ratkaisuihin sekä kuvaan, miten tutkimusaineisto, yhden lapsiryhmän päiväkotiarjen videohavainnointi ja kasvattajien haastattelut, muodostui. Luvuissa 7–9 esittelen sekä päiväkodin vuorovaikutuksen että kasvattajien haastatteluiden analyysin avulla, miten lasten sukupuoli ilmenee kasvattajien toiminnassa ja erityisesti sanallisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Vuorovaikutuksen analyysissä keskityn erityisesti siihen, kuinka kasvattajat puhuttelevat lapsia sukupuolittuneesti ja miten kasvattajat kehuvat tyttöjä ja poikia. Kehut

ovat merkityksellinen tapa antaa lapselle palautetta ja viestiä päiväkodin kulttuurisista koodeista ja odotuksista. Kehujen ja sukupuolistuneiden puhutteluiden lisäksi tarkastelen kahta sukupuolistavaa ilmiötä päiväkodista: tekniikan mieltämistä poikien elämänpiiriin kuuluvaksi ja tytön huomiotta jäämistä. Lisäksi kiinnostukseni kohteena ovat kasvattajien käsitykset sukupuolesta ja tasa-arvosta ja niiden huomioimisesta kasvatuksessa. Lopuksi kokoan palaset yhteen luvussa 10 ja arvioin tutkimusta sekä pohdin, mitä tuli tehdyksi ja millaisia kehittämisajatuksia tutkimus herätti.

Tutkimuksen kysymyksenasettelun ja metodisten valintojen sekä analyysin kannalta merkittävimmät aikaisemmat tutkimukset ovat Ylva Odenbringin, Christian Eidevaldin, Sirpa Lappalaisen, Petteri Värtön ja Outi Ylitapio-Mäntylän väitöskirjat. Ylva Odenbring (2010) tarkastelee teoksessaan *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett* sukupuolen rakentumista ruotsalaisessa varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa. Christian Eidevaldin (2009) analyysi *Det finns inga tjejbestämmare. Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* tarkastelee sukupuolen asemaa ruotsalaisissa varhaiskasvatuskäytännöissä. Sirpa Lappalaisen (2006) tutkimus *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä* on etnografia kahdesta esiopetusryhmästä. Petteri Värtö (2000) tutki teoksessaan *"Mies vastaa tekosistaan ... siinä missä nainenkin". Maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa* etnometodologisella tutkimusotteella päiväkodin tilanteita sukupuolispesifistä näkökulmasta. Outi Ylitapio-Mäntylä (2009) tarkastelee teoksessaan *Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä* hoivatyön sukupuolistuneita käytäntöjä ja lastentarhanopettajia vallankäyttäjinä ja sukupuolistuneiden käytäntöjen tuottajina. Palaan näihin lähteisiin yksityiskohtaisemmin tutkimuksen kuluessa.

2 SUKUPUOLI JA TASA-ARVO KÄSITTEINÄ

2.1 Sukupuolesta

Sukupuoli on yksi niistä peruskäsitteistä, jolla ihmisiä kulttuurissamme määritellään. Sukupuolen käsitettä voi lähestyä esimerkiksi biologian (sex) tai sosiaalisen sukupuolen (gender) näkökulmasta. Biologinen sukupuoli viittaa ruumiillisiin eroihin naisten ja miesten välillä, sosiaalinen sukupuoli puolestaan vallitseviin käsityksiin naisten ja miesten olemuksista (Soininen, Karkiainen & Tuusa 2001, 150). Sukupuolen ymmärtäminen tällaisena olemisena ja erona tarkoittaa sitä, että kaikkien on oltava jotain sukupuolta. Ruumis määritellään näin ollen naiseksi tai mieheksi. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 17.) Jakoa biologiseen ja sosiaaliseen sukupuoleen on kuitenkin problematisoitu. Esimerkiksi tunnetun sukupuolentutkimuksen teoreetikon Judith Butlerin (2006, 197) mukaan myös biologinen sukupuoli on sosiaalinen ja historiallinen konstruktio. Butler (2006, 219) näkee, että jaottelu biologisiin ja sosiaalisiin sukupuoliin ylläpitää essentialistista käsitystä sukupuolesta. Tapa sukupuolittaa ruumiit esimerkiksi anatomisten, hormonaalisten tai geneettisten ymmärrystapojen pohjalta on kuitenkin kulttuurin tuotetta (Lehtonen 2003, 25). Viime kädessä siis ihminen antaa myös luonnolle merkitykset, jolloin luonto ja kulttuuri eivät ole niin erillisiä kuin joskus on ajateltu (Sipilä 1998, 17). Sukupuolisuutta ei siis sinänsä ole olemassa essentiaalisena, objektiivisena ideaalisena oliona, vaan sukupuolisuus tuotetaan performatiivisena (Butler 2006, 234–235). Sukupuolta voidaan ajatella siis myös ei-annettuna, tekemisen asiana. Sukupuolta tuotetaan tällöin suorituksilla, joiden tavat määrittävät kulttuuristen käytäntöjen ja säännösten pohjalta. Koulutusta sukupuolentutkimuksen ja kasvatussociologian näkökulmista tutkinut professori Elina Lahelma (2009a) kuitenkin toteaa, että voimme haastaa, kieltää, neuvotella, karnevalisoida, korostaa sukupuolta, mutta viime kädessä meidät kategorisoidaan dikotomiaan mies/nainen ja määritetään sen mukaan. Kategorisointi tuottaa sukupuolen mukaisia erontekoja¹, jotka kytkeytyvät niihin odotuksiin, joita osallistumiselle ja toimimiselle rakentuu erilaisissa tilanteissa. (Ojala ym. 2009, 13–14).

Jo syntymässä lapselle annetaan yksiselitteinen sukupuoli: tyttö tai poika. Hänelle annetaan nimi ja sosiaaliturvatunnus sukupuolen mukaan. Käytännön arjessa tytöt ja pojat puetaan

¹ Ero on feministisen ajattelun keskeisiä käsitteitä. Yleisimmin ero ja eronteko näkyy tapana nähdä maailman ja kulttuurin ilmiöt kaksinaavaisina. (Lapin yliopisto 2010.)

usein eri tavoin ja heidän toimintaansa suunnataan sukupuolittuneesti esimerkiksi värien ja lelujen kautta. (Connell 2002, 76.) Sukupuolten välisiä eroja päiväkodissa tutkineiden Soili Keskisen ja Kristiina Hopearuoho-Saajalan (1994, 18) mukaan sukupuoliroolistereotypiat vaikuttavat erityisesti siihen, mihin lapsia kannustetaan sekä mitä kehoitetaan välttämään. Seksuaalinen tasavertaisuus ry:n Transtukipisteen erityissosiaalityöntekijä Maarit Huuskan (tulossa 2011) mukaan ihmisyyteen kuuluu kuitenkin laaja kirjo erilaista sukupuolen kokemista ja ilmaisua sekä kehoollisia sukupuolipiirteitä. Näin ollen kaikkia ihmisiä ei pystytäkään luokittelemaan yksiselitteisesti joko naiseksi tai mieheksi. Länsimaissa kulttuurin mukaisesta mies/nainen -jaottelusta poikkeaminen on kuitenkin luokiteltu viimeisen sadan vuoden aikana sairaudeksi. Nykyisin on kuitenkin vahvistumassa näkemys, jonka mukaan sukupuolen variaation eri muotoja ei tule luokitella psyykkisiksi häiriöiksi. (Huuska, tulossa 2011.)

Huuska (tulossa 2011) esittää, että lapsen sukupuoleen kasvamiseen ja kehittymiseen vaikuttavat geenit, sikiöaikainen kehitys, ympäristö, varhainen vuorovaikutus ja lapsi itse. Nämä vaikutukset ovat monimutkaisesti kytkeytyneet toisiinsa, eikä selviä syyseuraussuhteita voida esittää. Yleensä 1,5-3-vuoden iässä lapsia alkaa tuntea olevansa tyttö tai poika ja alkaa tunnistaa toiset ihmiset nais- tai miessukupuolisiksi. Näin ollen sukupuoli onkin ensimmäisiä lapsen oppimia sosiaalisia kategorioita. Lapsuudessa opetellaan kulttuurin sukupuolikäsityksiä ja rakennetaan käsitystä itsestä. Lapsen käsitykset eivät kuitenkaan välttämättä vastaa aikuisten käsityksiä. Lapsi voi esimerkiksi luulla, että sukupuoli vaihtuu vaatetuksen vaihtuessa. (Huuska, tulossa 2011.) Sukupuoleen kasvamisen yhteydessä voidaan puhua myös sukupuolistumisesta. De Lauretiksen mukaan sukupuolistuminen on prosessi, jossa yksilö toimii rutiininomaisesti erilaisissa arjen tilanteissa kulttuurilleen ominaisen sukupuolimielikuvan mukaan (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 17–18).

Arviolta noin 10 % lapsista ilmaisee sukupuolisuuttaan yli sukupuolirajan. (Huuska, tulossa 2011.) Kuitenkin kasvatuksessa on pitkään vallinnut näkemys siitä, että lapsen tulisi saavuttaa pysyvä sukupuoli-identiteetti. Esimerkiksi Soili Keskinen ja Kristiina Hopearuoho-Saajala (1994, 16) kirjoittavat: ”Selkeä, arvostusta ja hyväksyntää sisältävä sukupuoli-identiteetti muodostaa olennaisen osan yksilön persoonallisuuden eheydestä, hyvinvoinnista ja psyykkisestä terveydestä sekä elinvoimasta. Lapsen kasvatuksen eräänä tärkeänä tavoitteena voidaan pitää selkeän, myönteisen sukupuoli-identiteetin muodostumista.” Ehkä juuri siksi kun tyttö käyttäytyy ja on kuin poika tai kun poika käyttäytyy ja on kuin tyttö,

sen ajatellaan usein olevan ohimenevä vaihe. Etukäteen ei voida kuitenkaan tietää lapsen tulevaa kasvusuuntaa eikä sitä, jatkuuko sukupuolirajan ylittävä sukupuoliin samastuminen aikuisikään asti. (Huuska, tulossa 2011.) Näin ollen kasvattajan olisikin hyvä suhtautua lapsen kasvuun avoimesti ja pyrkiä osoittamaan hyväksyntää lapselle kaikissa kasvun vaiheissa. Myös sukupuolittuneiden käytänteiden tiedostaminen ja tunnistaminen voivat avata mahdollisuuksia purkaa perinteisiä ja tiukkoja sukupuolirooleja ja sukupuolittain jakautunutta todellisuutta (Ojala ym. 2009, 19).

On huomattava, että sukupuoli toimii läpileikkauksessa myös muiden eron ulottuvuuksien kanssa (Ojala ym. 2009, 19). Sukupuoli linkittyy esimerkiksi yhteiskunnallisiin statuksiin, uskontoon, etnisyyteen, lapsuuteen ja vanhuuteen (Arnot 2009, 6). Näin ollen erontekoja ei voida tarkastella pelkästään sukupuolen perusteella. Kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa, näin ollen myös kasvatuksessa, erojen eri ulottuvuudet ovat läsnä. Kasvatusvuorovaikutuksessa lapset eivät ole vain sukupuolensa edustajia, vaan muun muassa lasten ja heidän vanhempiansa etnisyys, yhteiskunnallinen asema ja terveys ovat erottamattomasti myös läsnä. Näin ollen sukupuolta tarkasteltaessa on huomioitava erilaisten yhteiskunnallisten ja kulttuuristen erojen yhtäaikaista esiintymistä. Esimerkiksi maahanmuuttajataustainen lapsi tulee tietoisesti kohdata suhteessa hänen vanhempiansa kulttuurin sukupuolinormeihin. (Naskali 2010, 280.)

Luonnollistamisella² (*naturalising*) on ollut merkittävä osa sukupuolten välisen epätasavaruuden oikeuttamisessa. Usein on esitetty, että naiset toteuttavat rooliaan kotitöissä ja hoidossa vapaaehtoisesti ja luonnollisten taipumustensa seurauksena sen sijaan että olisi tunnistettu työelämän yhteiskunnallinen lujuus. Sukupuolten välisten erojen luonnollistaminen on kääntynyt sosiaalisiksi normeiksi, jotka määrittelevät sopivan käytöksen miehille ja naisille ja jolla voidaan oikeuttaa epätasavaruus. (Subrahmanian 2007, 37.)

Sukupuolten välisten erojen luonnollistaminen uusintaa myös käsitystä kahdesta ruumiiseen sidotusta sukupuolesta. Nämä kaksi sukupuolivaihtoehtoa, nainen tai mies, on määriteltä toisilleen vastakkaisiksi ja hierarkkiseksi. Sukupuoli ja seksuaalisuus ovat kuitenkin konstruktioita, jotka ovat olemassa ihmisten vuorovaikutuksissa ja jotka kietoutuvat vahvasti toisiinsa. Näkemystä, jossa heteroseksuaalista feminiinisyttä ja heteroseksuaalista

² Luonnollistamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Judith Butlerin (2006, 243-247) tapaan olemusajattelua eli essentialismia.

maskuliinisuutta pidetään ainoina olemisen tapoina, kutsutaan heteronormatiivisuudeksi. Tällöin heteroseksuaalisia suhteita pidetään luonnollisina. Luonnollistamiseen liittyy myös monia sukupuolistereotyyppien rakennusaineita. Kasvatusajattelussa luonnollistaminen voi näkyä esimerkiksi ajattelussa ”pojat nyt vain ovat sellaisia”. Sukupuolet herkästi tyypitellään korostamalla tyttöjen ja poikien välisiä eroja ja luomalla kuvaa sukupuolikategorian sisäisestä yhtenäisyydestä. Myös sukupuolesta ja seksuaalisuudesta vaikeneminen on keskeinen tapa ylläpitää heteronormatiivisuutta. (Lehtonen 2005, 65–72, 74.)

Erilaiset olemisen tavat näyttäytyvät kulttuurissamme joko feminiinisenä tai maskuliinisenä tekona, ilmeenä, eleenä tai elehtimisenä. Lisäksi voidaan puhua naistapaisuudesta tai miestapaisuudesta. Naistapaisuus tarkoittaa asioita, joita naisilla on ollut ja on edelleen tapana tehdä omasta vapaasta tahdostaan tai pakosta ja miestapaisuus vastaavasti asioita, joita miehillä on ollut ja on tapana tehdä. Esimerkiksi on naistapaista hoitaa lapsia ja huolehtia toisista ja on miestapaista tarttua kodin teknistä osaamista vaativiin töihin. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 72–74.)

2.2 Tasa-arvosta

Suomessa sukupuolten tasa-arvo on keskeinen termi, jota käytetään viittaamaan lukuisilla tavoilla sukupuolta ja sukupuolten suhteita käsitteleviin kysymyksiin (Holli 2003, 8). Sukupuolten tasa-arvo tarkoittaa pelkistetyksi sitä, että kaikilla ihmisillä sukupuolesta riippumatta tulee olla samat oikeudet, velvollisuudet ja mahdollisuudet kaikilla elämänalueilla (Henkel 2006, 5). Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1986/609, 5§) edellyttää, että ”viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat lain tarkoituksen toteutumista”. Samassa laissa kielletään välitön ja välillinen syrjintä sukupuolen perusteella. Välittömällä syrjinnällä tarkoitetaan naisten ja miesten asettamista eri asemaan sukupuolen perusteella ja välillisellä syrjinnällä eri asemaan asettamista sukupuoleen nähden neutraalilta vaikuttavan säännöksen, perusteen tai käytännön nojalla, jos menettelyn vaikutuksesta henkilöt voivat tosiasiallisesti joutua epäedulliseen asemaan sukupuolen perusteella. (L 1986/609, 7§.) Suomi on myös Yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (1989, 29 artikla) sitoutunut siihen, että koulutuksen tulee pyrkiä ”lapsen valmistamiseen vastuul-

liseen elämään vapaassa yhteiskunnassa ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja kaikkien kansakuntien, etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien sekä alkuperäiskansoihin kuuluvien henkilöiden välisen ystävyyden hengessä”. Suomessa tasa-arvon saavuttamista pyritään edistämään monin tavoin. Edelleenkin hallituksen ohjelmassa korostetaan tasa-arvotavoitteen saavuttamista tasa-arvo-ohjelmalla. Tasa-arvo-ohjelmassa painopisteinä ovat muun muassa sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen, tasa-arvotietoisuuden lisääminen, segregaatian lieventäminen, tasa-arvotyön resursien vahvistaminen ja tasa-arvoselonteon laatiminen. (Suortamo 2010, 9.)

Kolme keskeistä näkökulmaa tasa-arvoon ovat yhtäläiset ihmisoikeudet, erilaisten samanarvoisuus sekä moninaisuuden huomioiva tasa-arvo. Näkemys tasa-arvosta yhtäläisinä oikeuksina perustuu oletukseen, että miehet ja naiset ovat samanlaisia ihmisiä, jolloin tasa-arvoisuudeksi nähdään ihmisten samanlainen kohtelu. Erilaiset, mutta samanarvoiset -näkemyksessä korostuu sukupuoliero, mutta myös samanarvoisuus erilaisinakin. Moninaisuuden huomioiva tasa-arvo viittaa käsitykseen, että tasa-arvossa on kyse laajemmasta kuin vain miehiä ja naisia koskevasta kysymyksestä. Ymmärrys tasa-arvosta on kuitenkin tilannekohtainen ja muuttuva. Näin ollen vaikka edellä mainitut näkökulmat ovat erilaisia ja osin ristiriitaisia, niitä kaikkia kuitenkin saatetaan käyttää tasa-arvosta puhuttaessa. (Ylöstalo 2006, 18.)

Tasa-arvoa voidaan tarkastella myös määrän ja laadun näkökulmasta. Määrällisyydellä tarkoitetaan esimerkiksi varhaiskasvatuksessa sitä, kuinka paljon naisia ja miehiä toimii alalla ja missä tehtävissä, tai vaikkapa sitä, kuinka naisia, tyttöjä tai muita feminiinisiä hahmoja tai miehiä, poikia ja muita maskuliinisia hahmoja esiintyy päiväkodissa käytetyissä lastenkirjoissa. Laadullisuudella tarkoitetaan esimerkiksi mahdollisuutta toteuttaa omaa elämänsä ilman sukupuolesta johtuvia odotuksia tai rajoituksia. Varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsille ei jaeta leikkirooleja sukupuolen perusteella. Tasa-arvo on oikeudenmukaisuus- ja demokraattisuuskysymys. On väitetty, että turhan usein keskitytään vain määrällisen tasa-arvon tarkasteluun ja nähdään ainoana tasa-arvo-ongelmana esimerkiksi miesten vähäinen osuus päiväkodin henkilökunnasta. (Henkel 2006, 11.)

Tasa-arvoa voidaan mitata siis numeraalisilla eroilla, mutta olennaista on myös se, miten eroihin on päädytty. Keskusteltaessa kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksistä feministi-

nen kasvatustieteellinen tutkimus keskittyy analysoimaan valtakysymyksiä. Tasa-arvopohdintaan kuuluu kysymys siitä ketä varten kasvatus on ja kenellä on valtaa määritellä kasvatustavoitteet. Kasvatus nähdään tällöin yhteiskunnallisen vallan käytäntönä, joka sukupuolittaa yksilöt kulttuurissa sopiviksi määriteltäisiin sukupuolen esittämistapoihin. (Naskali 2010, 278.) Tasa-arvoisen kohtelun ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien saaminen on kuitenkin tärkeää. Sosiaaliset normit ovat usein stereotyyppisiä ja epätasa-arvoa vahvistavia. Arvioitaessa tasa-arvoa tulisikin kiinnittää huomiota siihen, ovatko perustavanlainen vapaus ja mahdollisuus valita yhtäläinen kaikille. Tasa-arvo ei tarkoita vain sukupuolten välistä tasa-arvoa tai standardoituja tavoitteita kaikille, vaan on huomioitava, että yksilöillä on useita muitakin identiteettitekijöitä. Näin ollen yksilöiden tarpeita ei voida tunnistaa pelkän sukupuolen perusteella. (Subrahmanian 2007, 25–26.) Tasa-arvon tavoite esiintyykin kielenkäytössä usein moninaisuuden ja erilaisuuden edistämisenä. Moninaisuudesta puhuminen voi mahdollistaa sukupuolen syvällisemmän problematisoinnin, mutta se saattaa myös johtaa sukupuolen syrjäyttämiseen muiden eroa tuottavien mekanismien problematiikasta. Kaikkien tasa-arvo saattaa näin ollen muuttua ei-kenenkään tasa-arvoksi. (Brunila, Heikkinen, Hynninen 2005, 25; Ylöstalo 2006, 25.)

Yksi tapa tarkastella tasa-arvoa koulutusjärjestelmässä on pohtia, millaisia oikeuksia yksilöillä on ja mikä mahdollisuus heillä on voimaantumiseen koulutuksen puitteissa. Sosiaalipolitiikan ja sukupuolentutkija Ramya Subrahmanian (2007, 34) mukaan oikeuksien ja voimaantumisen mittaaminen koulutuksessa voidaan toteuttaa kolmella tasolla: resurssissa, toiminnassa ja saavutuksissa. Resurssit käsittävät pääsyn koulutukseen ja infrastruktuurin laadun. Toiminnan tasolla merkityksellistyy tyytyväisyys, opetussuunnitelma ja tasa-arvoinen kohtelu. Opetussuunnitelmasta voidaan tarkastella sitä, millaisia sukupuoleen liittyviä ilmaisuja se sisältää tai ei sisällä. Toiminnan tasolla voidaan tarkastella sitä, minkä verran huomiota ylipäättänsä kiinnitetään sukupuolten tasa-arvoon, millainen kapasiteetti kasvattajilla on tarkastella sukupuolikysymyksiä, miten rohkaistaan ja tuetaan lapsia, kuinka heille annetaan aikaa sekä onko kaikilla yhtäläiset mahdollisuudet osallistua eri toimintoihin. Seurauksia tarkasteltaessa voidaan pohtia, saavutettiinkö sekä tyttöjen että poikien aktiivinen kansalaisuus, onko kaikilla mahdollisuus tulla kuulluiksi ja vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin. (Subrahmanian 2007, 34.) Tässä tutkimuksessa paneudun jonkin verran opetussuunnitelmateksteihin luvussa 3.1. Varsinainen tutkimus tarkastelee kuitenkin toiminnan tasoa.

Suomalaista yhteiskuntaa pidetään tasa-arvon mallimaana, jossa tasa-arvo-ongelmien oletetaan olevan vain pieniä säröjä muuten täydellisessä yhteiskunnassa (Holli 2003, 17–18). Tutkiessaan naisten asemaa ja sukupuolen merkitystä Suomen kunnallisessa päätöksenteossa vuosituhannen vaihteessa Anne Maria Holli, Eeva Luhtakallio, Eeva Raevaara ja Milja Saari (2007, 243) havaitsivat, että sukupuoli toimii paikallispolitiikan muutosten, haasteiden ja ristiriitojen risteyskohtana. Lasten päivähoito on monella tavalla naisiin sidoksissa oleva kunnallinen palvelu. Suomalainen päivähoitojärjestelmä on rakennettu mahdollistamaan naisten työssäkäynti (Onnismaa 2010, 14–16). Lisäksi päivähoito työllistää eritoten naisia (ks. Ailasmaa 2009). Hollin, Luhtakallion, Raevaaran ja Saaren mukaan, toisin kuin usein väitetään, kysymykset politiikan ja hallinnon tai politiikan ja talouden rajakäynneistä eivät suinkaan ole sukupuolineutraaleja. He osoittavat tutkimuksessaan kuinka sukupuoli käytännössä nivoutuu paikallisdemokratiaan ja sen muutoksiin. (Luhtakallio, Raevaara, Holli, Saari 2007, 243–244.) He havaitsivat, että kunnallispolitiikassa toimiessaan naiset ovat edelleen pitkälti altavastaajan asemassa ristiriitatilanteissa. Vaikka naisten edustuksellinen asema näyttäisi vahvistuneen päätöksenteossa, käsitykset naisista ja miehistä sukupuolittuneina kunnallispolitiikan toimijoina ei näytä olennaisesti muuttuneen vuosikymmenien mittaan. Suomessa tyypillisiin käsityksiin liittyy Raevaaran mukaan oletus, että naisten on oikeutettava läsnäolonsa politiikassa persoonallaan, suorituksillaan ja hyötyarvolla. Näin ollen poliittiset oikeudet eivät lankea naisille pelkästään demokraattisina kansalaisoikeuksina. (Luhtakallio, Raevaara, Holli, Saari 2007, 247.) Hollin, Luhtakallion, Raevaaran ja Saaren (2007) tutkimustulokset herättävätkin jatkokysymyksen siitä, mikä merkitys sukupuolella on ollut siihen, että päätöksenteko esimerkiksi päivähoitolain uudistamisesta ja päivähoidon hallinnonalan muutoksesta on ollut erittäin hidasta, puhumatta-kaan alan palkkakehityksestä ja käsitteistöstä³.

Paradoksaalisesti käsitys sukupuolten välillä jo toteutuneesta tasa-arvosta saattaa kuitenkin estää näkemästä sukupuolten eriarvoisuutta, ja näin ollen aktiivinen toimiminen tasa-arvon puolesta saatetaan unohtaa. Tasa-arvon sijasta Marjo Vuorikoski (2005, 31) puhuisikin sukupuolisokeudesta. Tasa-arvoa on vaikea arvioida tilanteessa, jossa jokainen nähdään ainoastaan yksilönä, ei esimerkiksi tiettyyn sukupuoleen kuuluvana. Yksilöllisyyttä korostavassa puheessa näkyy käsitys yksilöstä rationaalisena ja autonomisena valitsijana. Vapaiden valintojen näkökulma ei huomioi sitä, missä ja miten omat halut ja toiveet sekä käsitys

³ Edelleenkin Suomessa on voimassa laki lasten päivähoidosta vuodelta 1973. Päivähoitolain uudistaminen varhaiskasvatustalainsäädännöksi on ollut esillä koko 2000-luvun ajan (Onnismaa 2010, 9).

itsestä rakentuu. (Mietola, Lahelma, Lappalainen & Palmu 2005, 11, 15) Sokeuden lisäksi sukupuolten välistä tasa-arvokeskustelua leimaa sen pohtiminen, kumpaa sukupuolta kasvatusjärjestelmämme suosii (Vuorikoski 2005, 31). Seuraavassa luvussa tarkastelen sukupuolta ja tasa-arvoa nimenomaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

3 SUKUPUOLI JA TASA-ARVO VARHAISKASVATUKSESSA

Suomessa varhaiskasvatusympäristöistä tehtyjä tutkimuksia sukupuolittuneista käytännöistä ja sukupuolieroista on koulututkimukseen verrattuna tehty vähän. 2000-luvulla julkaistuja tutkimuksia olen löytänyt vain kolme: johdannossa mainitsemani Sirpa Lappalaisen (2006), Petteri Värtön (2000) ja Outi Ylitapio-Mäntylän (2009) tutkimukset. Viime vuosituhannen puolelle sijoittuu Marja-Riitta Vehviläisen (1982) tutkimus lasten sukupuolirooleista päiväkodeissa. Lisäksi joissain tutkimuksissa sukupuoli on liitetty yhdeksi tarkastelukulmaksi. Harriet Strandellin (1995) tutkimuksessa päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä analysoitiin myös sukupuoleen liittyviä käytäntöjä lasten toiminnan näkökulmasta. Vuonna 1978 julkaistussa väitöskirjatutkimuksessaan Anja Lahtinen havaitsi tyttöjen kehittyneen poikia enemmän myönteiseen suuntaan sosiaalisissa taidoissa, mutta samoin hän havaitsi levottomien tyttöjen viihtyvän päiväkodissa erityisen heikosti (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 69). Ulla Härkösen (1996) tutkimuksessa naiskasvattajien käsityksistä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta esiintyy puolestaan tasa-arvonäkökulma. Marjatta Kallialan (1999) tutkimuksessa leikistä on jonkin verran eritelty tyttöjen ja poikien leikkiä. Eeva-Leena Onnismaa (2010) analysoi tutkimuksessaan varhaiskasvatusasiakirjoja myös sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta.

Kasvattajien sukupuoli puolestaan näkyy mies- ja naiskasvattajia koskevissa tutkimuksissa, joita ovat tehneet muun muassa Piia Nironen ja Soili Keskinen (1992), Merja Tamminen (1995) sekä Tiina Levonmäki ja Soili Keskinen (2005). Tämän luvun tarkoituksena on avata varhaiskasvatuksen sukupuolittuneisuudesta tehtyjä havaintoja. Suomalaisen tutkimuksen täydennykseksi tuon esiin jonkin verran myös kansainvälistä tutkimusta, erityisesti ruotsalaista tutkimusta. Lisäksi hyödynnän hieman suomalaisissa kouluissa tehtyä tutkimusta aihepiiristä. Aloitan varhaiskasvatusasiakirjojen ja opetussuunnitelmatekstien esittelyllä sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta ja jatkan sitten varsinaisiin kasvatuksen käytäntöihin ja kasvattajan sukupuoleen.

3.1 Sukupuoli ja tasa-arvo varhaiskasvatuksen asiakirjoissa

Varhaiskasvatusasiakirjojen tekstit ovat osa yhteiskunnallisen vallan käytäntöjä, joissa muun muassa määritellään kasvatustavoitteita. Eeva-Leena Onnismaa (2010) tutki väitöskirjassaan suomalaisia varhaiskasvatusasiakirjoja vuosilta 1967–1999. Tarkastelussa oli

mukana valtakunnallisia kollektiivisesti tuotettuja asiakirjatekstejä: komiteamietintöjä, toimikuntien ja työryhmien muistioita sekä opetus- ja toimintasuunnitelmien perusteita. Kasvun ja kasvatuksen yhteys sosiaaliseen sukupuoleen on osa hyvän lapsuuden määrittämisestä, ja näin ollen Onnismaa tutki muun muassa asiakirjojen tekstiä tasa-arvosta sekä kuvauksia ja määritelmiä lapsista tyttöinä ja poikina (Onnismaa 2010, 250). Päivähoitolain valmistumisen jälkeen vuosina 1974–1978 luotiin pohjaa päivähoidon kasvatustavoitteiden ja kasvatuksellisen sisällön myöhemmille linjauksille (Onnismaa 2010, 132). Tasa-arvokasvatus nähtiin yhtenä varhaiskasvatuksen tehtävänä 1970-luvulla (Onnismaa 2010, 250). Onnismaan mukaan 5–6-vuotiaiden kasvatusta käsittelevässä asiakirjassa *Iloiset toimintatuokiot* vuodelta 1975 tähdennetään, että oman sukupuolisuutensa kokeminen luonnollisena on yhteydessä itsensä hyväksymiseen, toisten erilaisuuden ymmärtämiseen ja sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Asiakirjassa todetaan myös, että lapsen on tärkeää oppia myönteinen kanssakäyminen eri-ikäisten eri sukupuolta olevien ihmisten kanssa samoin kuin ymmärtää ja hyväksyä sukupuolten väliset samankaltaisuudet ja erot. Lisäksi tyttöjen ja poikien ohjaamista eri toimintoihin on pyrittävä välttämään, jotta vältettäisiin osin vinoutuneet ja virheelliset käsitykset, joita lapsilla saattaa olla sukupuolelle sopivasta käyttäytymisestä. (Onnismaa 2010, 136.) Asiakirjassa ei kuitenkaan huomioida kasvattajien mahdollisia vinoutuneita ja virheellisiä käsityksiä.

Onnismaan (2010, 158) mukaan vuoden 1980 Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä viitataan sukupuolten väliseen tasa-arvoon sekä perheiden sisäisen ja yhteiskunnallisen työnjaon kysymyksissä että puhuttaessa päivähoidon kasvatustavoitteista. Komiteamietinnössä todetaan, että päivähoidossa on oltava tarjolla monipuolisesti erilaisia ihmissuhteita ja malleja sekä eri sukupuolta olevia työntekijöitä, joiden välillä tulisi vallita tasa-arvoinen työnjako. Kasvatustavoitteiden mukaan lapsen minäkäsitykseen kuuluu oman sukupuolen hyväksyminen. Perinteisiä sukupuolten tasa-arvoa vastaamattomien roolikäsitysten siirtämistä lapsiin tulisi varoa, kuten esimerkiksi käsityksiä tyttöjen ja poikien leikeistä tai naisten ja miesten töistä. Henkilökunnan tulee suhtautua lapsiin tasa-arvoisesti siten, että lapsi hyväksyy itsensä tyttönä tai poikana eikä koe, että hänen toimintamahdollisuuksiaan rajoitetaan sukupuolen takia. Lapsiryhmässä lapsi mietinnön mukaan oppii, millaisia ovat toista sukupuolta olevat lapset ja saa samalla sukupuolten tasa-arvoon perustuvan ihmiskäsityksen. (Onnismaa 2010, 151, 158.) Komitean mietinnöstä on luettavissa käsitys sukupuolten dikotomiasta. Lapsen tulee hyväksyä itsensä tyttönä tai poikana, muita vaihtoehtoja ei ole esitelty. Mietinnön toteamus siitä, että lapsi myös oppii millaisia ovat

toista sukupuolta olevat lapset, välittää näkemystä selvästä sukupuolierosta. Tytöt ovat siten keskenään samanlaisia ja pojat keskenään samanlaisia, mutta tytöt ovat erilaisia kuin pojat.

Onnismaan (2010, 166) asiakirjatarkastelun perusteella tyttöjen ja poikien erilaisuuden tunnustaminen ja korostaminen näyttäisi 1980-luvun edetessä vahvistuvan varhaiskasvatuksessa. Alle 3-vuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma vuodelta 1986 toteaa tasa-arvoiset lähtökohdat tyttöjen ja poikien kohtelussa ja kasvatuksessa, mutta sukupuolten väliset erot nostetaan voimakkaammin esiin kuin kasvatustavoitekomitean mietinnössä. Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa esitetään molemmille sukupuolille samat kasvatustavoitteet, mutta tuodaan esiin tyttöjen ja poikien fyysisen erilaisuuden hyväksyminen. Tarkemmin ei kuitenkaan määritellä, mitä fyysisen erilaisuuden hyväksymisellä tarkoitetaan. Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelman mukaan normaali kehitys edellyttää oman sukupuolen mukaisia malleja. Asiakirjan mukaan miestyöntekijöitä pidetään toivottavina, koska enemmistön yksinhuoltajista todetaan asiakirjan valmistumisen aikaan yhä olevan naisia. (Onnismaa 2010, 161–166.)

Kolme–viisivuotiaiden toimintasuunnitelmassa vuodelta 1988 tuodaan esiin jo kasvattajan rooli lapsen sukupuoli-identiteetin muovautumisessa. Suunnitelman mukaan kasvattajan tulisi tarkkailla omia asenteitaan ja käsityksiään, koska hän välittää niitä lapsille, tahtoipa tai ei. Suunnitelmassa todetaan myös suomalaisten alle kouluikäisten tyttöjen ja poikien erilaiset lähtötilanteet esittämällä, että sosiaalis-emotionaalisista syistä tuen tarpeessa olevista on 75–80% poikia. Samoin todetaan päivähoitohenkilöstön kokevan pojat häiritsevämmiksi kuin tytöt ja esitetään kysymys, antaako päivähoito riittävästi positiivisia, aktiivisia toimimismahdollisuuksia pojille. Suunnitelman mukaan henkilöstön olisi uskallettava myöntää eriarvoisuus ja tarkasteltava sitä. Suunnitelmassa esitetään, että tyttöjen näyttää olevan poikia helpompi sopeutua ryhmätilanteisiin, jotka edellyttävät hiljaa ja paikallaan oloa. Lisäksi suunnitelmatekstin mukaan päivähoidon arvomaailma ja järjestys ovat usein lähempänä tyttöjen maailmaa, mistä seuraa tytöille helposti enemmän positiivista palautetta päivähoidossa kuin pojille. (Onnismaa 2010, 168.)

Toimintasuunnitelmateksti johdattelee ajattelemaan, että päivähoidossa suositaan tyttöjä. Myös 1980–1990-luvun päiväkotikeskusteluissa esitettiin huoli poikien pitkästymisestä. Huolestuminen synnytti kokeiluja, joissa pyrittiin kehittämään päiväkotien toimintaa vilk-

kaiden poikien tarpeita vastaaviksi. Muun muassa Espoon poikaprojektissa 1988 palkattiin pedagogisesti kouluttamaton mies kiertämään päiväkoteja ja antamaan ohjausta ja miesmallia pojille. (Värtö 2000, 76.) Poikahuoli on kiinnostava ilmiö vielä nykypäivänäkin, sillä huoli pojista ja heidän viihtyvyydestään ei vaikuta kadonneen (Lahelma 2009b, 138). Myös Hollannissa on nostettu julkisessa keskusteluissa esiin huoli pojista ja naiskasvattajien vaikutus siihen, että päivähoito on niin naisvaltainen ympäristö. Kuitenkin tutkittaessa hollantilaisia varhaiskasvatuksen käytäntöjä ilmeni, että varhaiskasvatuksessa päinvastoin huolehditaan nimenomaan poikien viihtyvyydestä. (Timmerman ja Schreuder 2008, 1, 10–13.) Jatkan teeman analysointia vielä myöhemmin lisää.

Kuusivuotiaita koskeva päiväkodin opetussuunnitelma vuodelta 1984 toteaa Onnismaan (2010, 173) mukaan tyttöjen ja poikien välisten kehityserojen olevan kuusivuotiaana huomattavat. Opetussuunnitelma-asiakirjassa viitataan lähdeä mainitsematta tutkimuksiin, joiden mukaan tytöt tässä iässä kehittyvät nopeammin kuin pojat. Näiden tutkimusten mukaan sukupuolten välinen ero kehityksen eri alueilla on osittain erilaisen kehitysnopeuden tuottama ja johtuu osittain poikien suuremmasta häiriöalttiudesta. Toisaalta todetaan myös, että poikien ja tyttöjen ryhmien sisällä lasten erilainen kehitysnopeus vaikuttaa lasten suoriin. (Onnismaa 2010, 173.)

Kuusivuotiaan lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta pidetään suunnitelmassa tärkeänä, että lapsi oppii oman sukupuolensa mukaista käyttäytymistä ja tavanomaisia perheen ihmissuhteita. Suunnitelmassa määritellään, että oman sukupuolen mukainen käyttäytyminen ei tarkoita stereotyyppisten roolien omaksumista, eikä jyrkkää jakoa poikien ja tyttöjen töihin ja leikkeihin. Suunnitelmassa ei kuitenkaan määritellä tarkemmin, millaista sukupuolen mukainen käyttäytyminen olisi. (Onnismaa 2010, 176.) Suunnitelmateksti välittää kuitenkin implisiittisesti kasvattajille, että on olemassa sukupuolen mukaista käyttäytymistä ja tavanomaisia perhesuhteita.

Kuusivuotiaiden opetusta koskevassa suunnitelmassa esitetään, että lapsi kasvaa sukupuolten tasa-arvoon, kun samoja töitä tekevät yhdessä sekä tytöt että pojat. Erikseen mainitaan, että molemmat sukupuolet voivat leipoa, siivota, hoitaa kasvimaata, huolehtia lemmikkieläimistä ja kunnostaa rikkinäisiä leluja. Samoin muistutetaan tasa-arvoisuuden periaatteesta suhtautumisessa tyttöjen ja poikien tunneilmaisuihin. Myöhemmin kuitenkin kehoitetaan vahvistamaan poikien identiteettiä ja oman sukupuolen hyväksyntää antamalla päivit-

täisessä toiminnassa mahdollisuus aktiivisuuden purkamiseen positiivisella tavalla, suunnitellun toiminnan puitteissa kuten rakentelussa, veistossa ja tilaa vaativissa peleissä. (Onnismaa 2010, 176.) Suunnitelma siis kehottaa nimenomaan poikien myönteisen identiteetin vahvistamiseen, minkä voi tulkita tarkoittavan, että joko tyttöjen identiteettiä vahvistetaan itsestään selvästi positiivisesti tai tyttöjen positiivisen identiteetin vahvistaminen ei ole tärkeää. Vaikka suunnitelmassa on kehoitettu välttämään jyrkkää jakoa stereotyyppisiin poikiin ja tyttöjen töihin ja leikkeihin, samassa yhteydessä suunnitelmassa nimetään selkeästi joitakin toimintoja enemmän poikien toiminnoiksi. Näin ollen suunnitelmateksti omalta osaltaan kuitenkin vahvistaa stereotypiaa tyttöjen ja poikien erilaisesta toiminnasta.

Onnismaa (2010, 229) esittää, että opetussuunnitelmatekstien valossa vaikuttaa siltä, että 1990-luvulle tultaessa sukupuolten välinen tasa-arvo olisi ollut loppuun saatettu projekti. Viittauksia aihepiiriin on enää niukasti 1990-luvun varhaiskasvatusasiakirjoissa (Onnismaa 2010, 250). Opetushallituksen ja Stakesin esiopetuslinjauksessa vuodelta 1992 tähdennettiin, että esiopetuksen tehtävänä on myös tasa-arvon edistäminen. Linjauksen mukaan esiopetuksessa tulee korostaa yksilön mahdollisuuksia kasvaa taipumustensa mukaisesti ilman sukupuoleen sidottuja tavoitteita ja odotuksia. (Onnismaa 2010, 182.) Vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ainoa viittaus sukupuoleen on kulttuurien monimuotoisuutta käsittelevässä kohdassa (Lappalainen 2006, 11). Näyttää siis Lappalaisen (2006, 11) ja Onnismaan (2010, 229) mukaan siltä, että jo saavutettua tasa-arvoa uhkasivat enää maahanmuuttajien mukana tulleiden vieraiden kulttuurien tavat. Sosiaali- ja terveysministeriön varhaiskasvatustyöryhmän muistiossa vuodelta 1999 sukupuolten tasa-arvo mainitaan ihmisoikeuksien ja tasavertaisen kansalaisuuden yhteydessä. Muistiossa mainitaan lasten päivähoitoa ja varhaiskasvatusta koskevien säännösten kannalta erityisen tärkeinä perussäännöksinä muun muassa syrjintäkielto sekä lasten yhdenvertainen kohtelu ja sukupuolten tasa-arvo, ihmisarvon loukkaamattomuus sekä yksilön vapauden ja oikeuksien turvaaminen (Onnismaa 2010, 190).

Tällä hetkellä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa käytössä olevia asiakirjoja ovat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2005 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2000. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohjan yksi neljästä yleisperiaatteesta on syrjintäkielto ja lasten tasa-arvoisen kohtelun vaatimus. Kasvatuspäämääriin kuuluu henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen siten, että kukin lapsi voi toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonallisuutena. Kasvattajuudesta todetaan,

että työssä on tärkeää tiedostaa oma kasvattajuus ja sen taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet. Kasvattajalta edellytetään sitoutuneisuutta, herkkyyttä ja kykyä vastata lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. Eettisen orientaation kohdalla mainitaan, että oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon kunnioituksen ja vapauden kysymyksiä voidaan käsitellä luontevasti päivittäisten tapahtumien yhteydessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12–28.)

Sukupuolten tasa-arvo tulee esille Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kahdessa kohdassa. Hyvinvoivan lapsen tavoite sisältää sen, että lapsi kokee, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään, hän tulee nähdyksi ja hän saa vahvistusta terveelle itsetunnolle. Suunnitelmatekstissä todetaan, että: ”lapsi kohdataan yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurinsa mukaisesti ja hän kokee olevansa tasa-arvoinen riippumatta sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästään.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.) Sukupuolten tasa-arvo ilmaistaan myös alaluvussa Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset varhaiskasvatuksessa. Luvussa huomautetaan, että Suomessa julkinen varhaiskasvatus perustuu yleisiin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja lapsen kulttuurisen taustan ja äidinkielen huomioon ottamiseen. Lisäksi todetaan, että vaikka sukupuolten asema vaihtelee eri kulttuureissa, suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvoisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39.) Nykyisessä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on siis nähtävissä sama ilmiö kuin vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eli se, että tasa-arvoa pidetään jo saavutettuna asiana, jonka ainoa uhka on enää vieraiden kulttuurien tavat. Myös Lappalainen (2006, 11) havaitsi sukupuolten välisen tasa-arvon kadonneen opetussuunnitelman agendasta. Suomalaisten siis oletetaan sisäistäneen sukupuolten tasa-arvoon liittyvät arvot ja käyttäytymisen tavat, toisin kuin toisten kulttuurien ihmisten, jotka eivät ole vielä ”yhtä pitkällä” (Ylöstalo 2006, 17).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että esiopetus rakentuu yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Esiopetuksen tehtäväksi määritellään lapsen kasvun edistämisen ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Asiakirjassa todetaan myös, että esiopetuksessa on huomioitava sukupuolten erityistarpeet. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.) Opetussuunnitelman mukaan erityistarpeita siis on, mutta niiden sisältöä ei kuitenkaan selvennetä. Lappalainen (2006, 12) nostaa esiin, että opetussuunnitelmassa ei esiinny yhtään viittausta tyttöihin tai poikiin, vaikka lapsen tarpeiden mainitaan olevan sukupuolen mukaan eriytyneitä. Jää siis kasvattajan oman tiedostamisen

vara, mitä hän ymmärtää sukupuolten erityistarpeilla ja miten hän niitä käytännössä huomioi. Opetussuunnitelmaan kirjattu tasa-arvo ja yksilöllisyyden huomioiminen eivät kuitenkaan poista sukupuolistavia käytäntöjä (Ylitapio-Mäntylä 2009, 73), kuten seuraavassa ala-luvussa tuon esiin.

3.2 Kasvatuksen sukupuolistuneita käytäntöjä

Kasvatus koostuu arkisista toiminnoista, jokapäiväisistä kohtaamisista. Kasvattajien omat kasvatuskokemukset, arvot ja asenteet ohjaavat kasvatustoimintaa (Ylitapio-Mäntylä 2009, 73). Myös sukupuoli jäsentää, rajoittaa ja erottaa monia päiväkodin käytäntöjä (Ylitapio-Mäntylä 2009, 121). Siitä huolimatta australialaiset tutkijat Kerry Robinson ja Criss Jones Díaz (2006, 128) esittävät, että varhaiskasvatuksen rooli sukupuolen rakentumisessa ja rakentamisessa pienten lasten elämässä on saanut vähemmän huomiota kuin muut koulutuksen alueet. Myös Odenbring (2010, 174) mainitsee, ettei tutkimusta sukupuolesta varhaiskasvatuksessa ole paljoa. Konkreettisesti sukupuolistavia käytäntöjä voi kuitenkin tunnistaa: esimerkiksi Ylitapio-Mäntylä kertoo tilanteesta, jossa kasvattaja päätti tyttöjen tekevän punaiset isänpäivätaulut ja poikien siniset (Ylitapio-Mäntylä 2009, 104). Monissa tilanteissa sukupuolittuneita merkityksiä voi kuitenkin olla vaikea tunnistaa tai nähdä ongelmina. Kuitenkin se, että sukupuolten tasa-arvo nähdään toteutuneena, on Vuorikosken (2005, 34–35) mukaan johtanut siihen, että koulu (ja päiväkot) on saatu näyttämään puolueettomalta kasvatusinstituutiolta, jolloin stereotypioiden uusintaminen tapahtuu piiloisesti.

Piiloista uusintamista tapahtuu esimerkiksi silloin, kun ajatellaan, että tunteiden ilmaiseminen on sidoksissa sukupuoleen. Tunteet liitetään usein naiseuteen ja miehisen järjen vastakohtaksi. Myös tunteiden näyttämisen helppouden ajatellaan olevan sidoksissa sukupuoleen. On tasa-arvon kannalta ongelmallista, jos naisia pidetään miehiä tunteellisempina ja jos tunteellisuuden ajatellaan haittaavan rationaalista ajattelua ja toimintaa, sillä silloin naiset mielletään miehiä heikommiksi järjen käyttöä edellyttävissä tehtävissä. (Heinämaa & Reuter 1996, 132). Sukupuolittuneeseen tunteellisuuteen ja tunteiden ilmaisuun sosiaalistaminen alkaa jo hyvin varhain. Ylitapio-Mäntylän (2009, 68) mukaan pojille välitetään viestiä, että itkeminen ei ole sopiva käyttäytymismalli, jos on paha mieli. Tyttöjen herkkyys sallitaan helpommin kuin poikien herkkyys. Poikien rajuus ja aggressiivisuus ei puolestaan näyttäydy ongelmallisena. Näin kasvattajat viestivät, että tunteiden ilmaisun ja hal-

linnan sosiaaliset säännöt ovat erilaiset tytöille ja pojille. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 82, 97.) Tämä näkyy myös lasten leikeissä. Tutkiessaan lasten leikkiä Marjatta Kalliala (1999, 111–112) havaitsi, että poikien leikeissä käytetään hyvin vähän tunteita ilmaisevia sanoja ja sanontoja ja tyttöjen leikeissä tunteiden ilmaiseminen on puolestaan hyvin näkyvää. Sen sijaan Kajsa Svaleryd (2003, 18) esittää, että pojat kyllä käyttävät tunneilmaisuja, mutta ne on usein esitetty toimintaan kytkeytyneillä vertauskuvilla. Minna Laakso ja Tuula Tykkyläinen (2009) puolestaan havaitsivat tutkiessaan keskustelunanalyysillä tyttöjen ja poikien leikkien neuvotteluja, että tyttöjen leikeissä oli selvästi sanallista neuvottelua, poikien leikeissä neuvottelu tapahtui pyrkimällä saamaan leikkikaverin huomio omaan toimintaan pääasiassa ei-kielellisillä toiminnoilla. Kuitenkin sekä tytöt että pojat pyrkivät leikeissään neuvottelemaan leikinkulusta. (Laakso & Tykkyläinen, 2009)

Vuorikosken (2005, 44) mukaan seksuaalisuutta ja sukupuoliä pidetään yksityisenä elämänalueena, joilla ei ajatella olevan merkitystä kasvatusinstituutioiden kulttuureissa. Myytti lapsen seksuaalittomuudesta pysyy näin yllä. Ruumiillisuus ja seksuaalisuus voidaan häivyttää virallisesta kasvatuksesta eli opetussuunnitelma- ja asiakirjateksteistä, mutta lasten ja heidän vanhempiansa mukana ne tulevat osaksi päiväkodin arkea. (Vuorikoski 2005, 44) Lappalaisen (2006, 43) tutkimuksessa ilmeni, että jo esiopetusikäisenä tyttöjen tulee ymmärtää välttää liian aikuismaista ja liian naisellista esiintymistä välttyäkseen ikäväältä huomiolta. Urheilullisille tytöille sallittiin tiukka teinimuodin mukainen pukeutuminen, mutta pehmeämuotoisen tytön vastaava teinimuodin imitointi sai osakseen päivittelevän kysymyksen: ”Millainen paita sinulla oikein on, herranjestas?” (Lappalainen 2004b, 648).

Etnologi Pia Olssonin (2007, 226) mukaan 1900-luvun alun Suomessa tyttöjen kasvatuksessa elikin vahva puritaaninen moraali, jossa yhteisö kontrolloi tyttöjen käyttäytymistä tarkkaan. Tytöille asetetut käyttäytymisvaatimukset olivat hyvin erilaisia kuin pojille asetetut. Tässä valossa on ymmärrettävää, että vastuunsa tuntenut kasvattaja on kasvattanut tytöt ja pojat noudattamaan ympäristön moraalikoodistoa. Suuttumuksen näyttäminen ei ole ollut sallittua tytöille. Nöyryyden ja hiljaisuuden vaatimukset ovat näkyneet myös siinä, mitä naiset itse ovat omassa toiminnassaan arvostaneet. (Olsson 2007, 226–227.) Vaikka moraalikoodisto onkin 1900-luvun alusta muuttunut, voidaan sen heijastuksia nähdä vielä 2000-luvulla kuten Lappalainen (2006) esitti tutkimuksessaan.

Myös Leena Kosken (2001) tutkiessa aapisten ja lukukirjojen välittämiä ihanteita vuosilta 1924–1997 tytön ihanteeksi määrittyi hurskas ja toimielias tyttö, joka on ahkera, kiltti ja auttavainen. Vaikka sukupuolten tasa-arvon tavoittelu on poistanut suuren osan oppikirjoissa esiintyvistä sukupuolistereotypioista, oppikirjoissa korostetaan edelleen äitiyttä ja tyttöjen leikkejä kuvataan harjoituksena äitiyteen. Kunnon tyttö haluaa välttää villiyttä. (Koski 2001, 29, 42.) Näin myös erilaiset oppimateriaalit ja kirjallisuus vahvistavat käsityksiä tietystä tyttöydestä ja tietystä poikuudesta.

Ulla Härkösen (1996) tutkimus puolestaan paneutuu työkasvatukseen. Härkönen tutki päivähoidossa työskentelevien naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työkasvatuksesta. Härkösen mukaan tyttöjen työt olivat pääasiassa kotiympäristöön liittyviä niin sanottuja naisten töitä. Poikien työt olivat sekä kotiympäristöön että kodin ulkopuoliseen ympäristöön liittyviä töitä. Härkösen johtopäätös on, että pojat liitetään monipuolisempien töiden yhteyteen kuin tytöt. (Härkönen 1996, 120.)

Myös heteronormatiivisuus on usein oletusarvona varhaiskasvatuksessa. Se tulee esiin esimerkiksi kasvattajien tavassa tukea kotileikkiä. Esimerkkinä heteronormatiivisuuden manifestaatioista Lappalainen (2006, 42) mainitsee tanssimisen päiväkodin itsenäisyyspäivän juhlassa, joissa samaa sukupuolta olevan kanssa tanssiminen saatetaan jopa kieltää. Myös Ylitapio-Mäntylän (2009, 117) tutkimuksessa tanssi ilmeni yhtenä heteronormatiivisen mallin mukaisena toimintana. Sukupuoli näyttäytyy tanssissa suhteena, jossa tytölle ja pojalle annetaan oma paikkansa ja tilansa. Eron varmistaminen tapahtuu erilaisissa teoissa, asennoissa ja tyttö-poika tanssiparien muodostamisessa (Ylitapio-Mäntylä 2009, 118). Lisäksi tyttöjen ja poikien välisten leikkien seksualisoiminen on yksi tapa ylläpitää heteronormia varhaiskasvatuksessa. Jos tyttö ja poika ovat toistensa parhaat kaverit, saattaa kasvattaja alkaa kiusoitella ”tyttöystävästä” ja poikaystävästä”. Tällaista toimintaa Lehtonen (2005, 75) nimittää heteroseksualisoinniksi. Homoseksualisoinnilla puolestaan tarkoitetaan sukupuolirajan ylittämistä johtuvaa leimaamista (Lehtonen 2005, 76). Päiväkodissa esimerkiksi poikaa, joka haluaa pukeutua prinsessaksi, saatetaan karsastaa ja hänet voidaan kokea hankalana. Tällaista sukupuolirajojen rikkomista kontrolloidaan ja rajoitetaan (Lehtonen 2005, 77).

Kasvattajat mieltävät sukupuolet usein myös toisilleen vastakkaisiksi ja toisiaan täydentäviksi. Vaikka päiväkodeissa ei yleensä nimitä wc- ja pukeutumistiloja eri sukupuolille,

vastakkainasettelu saattaa kuitenkin näkyä ”tytöt” ja ”pojat” -puhutteluissa, istumajärjestyksessä ja toiminnan ohjauksessa. Lisäksi pojat ja mieheys asetetaan usein etusijalle. Tämä näkyy muun muassa jo luvussa 3.1 mainitsemissani ”poikahuolessa”. Esimerkiksi heikosti menestyvien poikien tilanteesta ollaan huolissaan, muttei vastaavasti heikosti menestyvien tyttöjen. (Lehtonen 2005, 73–74)

Poikien asettaminen etusijalle näkyy myös kasvattajien suhtautumisessa tyttöjen ja poikien fyysiseen aktiivisuuteen. Sirpa Lappalaisen (2006) väitöskirjan mukaan suomalaisessa esiopetuksessa ”oikeanlaista” kulttuurisesti hyväksyttyä tyttöyttä tuotetaan rajoittamalla tyttöjen ruumiillista toimijuutta. Tyttöjä kannustetaan fyysiseen aktiivisuuteen vähemmän kuin poikia ja tyttöjen liikunnallisia saavutuksia saatettiin joskus mitätöidäkin (Lappalainen 2006, 43). Lappalainen (2006, 43) esittää, että tytöt, jotka eivät osoita välitöntä kiinnostusta liikunta-aktiviteetteja kohtaan, jäävät paitsi keskeistä resurssia, jolla esimerkiksi tila otetaan haltuun.

Christian Eidevald (2009) tutki väitöskirjassaan sukupuolen asemaa ruotsalaisissa varhaiskasvatuskäytännöissä. Tutkimusaineisto koostui videonauhoituksista ja kasvattajien haastatteluista ja se oli kerätty kahdesta 3–5-vuotiaiden päiväkotiryhmästä. Eidevaldin tutkimustulosten mukaan tyttöjä ja poikia kohdeltiin stereotyyppisillä tavoilla. Kasvattajat myös esittivät lapsille kysymyksiä sukupuolituneesti. Sanallisen vuorovaikutuksen analyysissa Eidevald huomasi, että pojille esitettiin 69 % niistä kysymyksistä, joihin riitti vastaukseksi yksi sana. Tytöille puolestaan esitettiin 78 % niistä kysymyksistä, joihin vaadittiin vastaukseksi enemmän kuin yksi sana. (Eidevald 2009, 193.)

Eidevald hyödynsi tutkimuksen analyysissaan kasvattajien näkemyksiä ja vertasi sitä videoaineistoonsa. Kasvattajat esimerkiksi kuvasivat tyttöjä kärsivällisiksi odottajiksi, vaikka aineiston mukaan jotkut tytöt yrittivät saada toistuvasti kasvattajan huomion. Vastaavasti pojat kuvattiin kärsimättömiksi, mutta tutkimusaineistossa oli nähtävissä useita poikia, jotka pysyivät aloillaan ja odottivat vuoroaan. (Eidevald 2009, 191.) Kasvattajien erilainen käytös poikia ja tyttöjä kohtaan tuli esiin myös pukemistilanteissa. Pojat saivat pyytämättään enemmän apua kuin tytöt (tämä toistui myös muissa tilanteissa). Tämän kasvattajat selittivät lasten kehitystason huomioimisella. Koska tytöt ovat kypsempiä kuin pojat, on luonnollista auttaa poikia enemmän pukemisessa. (Eidevald 2009, 192.)

Myös Ylva Odenbringin (2010, 13) väitöskirja tarkastelee sukupuolen rakentumista varhaiskasvatuksessa. Odenbring analysoi lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäistä fyysistä ja sanallista vuorovaikutusta erilaisissa kasvatustilanteissa. Keskustelunanalyysissään Odenbring tarkasteli muun muassa sukupuolittuneita luokitteluja keskusteluissa. Hänen mukaansa keskustelijat ilmaisuillaan ja sanavalinnoillaan antavat viestejä henkilöiden sosiaalisista statuksista, joihin myös sukupuoli kietoutuu. (Odenbring 2010, 66.) Odenbring (2010, 73) havaitsi, että kasvattajat vahvistivat esimerkiksi järjestyksenpitoon liittyvissä tilanteissa sukupuolirajoja käyttämällä sukupuolittavia nimityksiä lapsen etunimen sijaan ja näin ollen muodostivat sukupuoleen perustuvia sosiaalisia hierarkioita (ks. myös Tainio 2009, 163). Kasvattajat rakensivat sukupuolittuneita kategorioita myös muun muassa kommentoimalla lasten ulkonäköä ja nimeämällä esimerkiksi ruokailussa vaaleanpunaisen lohen prinsessakalaksi (Odenbring 2010, 133).

Myös ei-kielellinen viestintä osoittautui Odenbringin (2010, 89) tutkimuksessa merkittäväksi sukupuolen ilmaisemisessa. Toisin kuin aiemmassa tutkimuksessa Odenbring pystyi tutkimusaineistollaan näyttämään, että myös pojat ovat läheisessä kehokontaktissa keskenään esimerkiksi halaillen toisiaan ja puhuivat rakkaudesta. Lasten keskisissä rakkauskeskusteluissa rakkaus kuitenkin välittyi aina tytön ja pojan väliseksi; näin lapset ilmaisivat orientoitumista heteronormatiiviseen käsitykseen rakkaudesta. (Odenbring 2010, 89–90, 158.) Myös kasvattajat vahvistivat tätä asennetta keskustelleessaan rakkaudesta ja rakkaussuhteista aina heteroseksuaalisesta näkökulmasta (Odenbring 2010, 160).

Odenbringin (2010, 97) analyysissa kehollinen ja sanallinen viestintä näyttäytyivät merkityksellisinä resursseina myös piirileikin roolinjakotilanteessa. Prinsessa Ruusunen -piirileikki oli yksi Odenbringin analysoima leikkitilanne, jossa kaikki pääroolissa olevat lapset ovat poikia. Odenbringin aineistossa pojat hallitsivat sekä kehollista että sanallista viestintää tällaisissa tilanteissa. Vaikka osa tytöistä käytti Odenbringin aineistossa täysin samanlaisia strategioita kuin pojat saadakseen pääroolin piirileikissä, he jäivät silti ilman pääroolia. Roolihahmojen sukupuolella ei sen sijaan tuntunut olevan merkitystä pojille, vaan he ottivat vastaan myös prinsessan roolin. Näin ollen näyttää siltä, että sukupuolen sijaan merkityksellisempää roolileikeissä on pääroolin saaminen. Pääroolin kautta lapsi pääsee toiminnan keskipisteeksi. Tämä on kiinnostavaa sikäli, että aikaisempien tutkimusten mukaan sekä tytöt että pojat valitsevat omaa sukupuoltaan edustavan roolin leikissä.

Lisäksi on huomattava, että tytöt ovat poikia helpommin ylittäneet sukupuolirajan tässä asiassa. (Odenbring 2010, 97–98.)

Piirileikin symbolisista tapahtumista halaaminen osoittautui kriittiseksi kohdaksi. Leikissä prinssin tulisi halata prinsessaa, mutta leikkijän ryhtyessä halaamaan häntä, eräs pojista totesi silittämisen käyvän yhtä hyvin. Tämä johtui mahdollisesti siitä, että poika oli halaamassa poikaa. Kasvattaja vahvisti sanallisesti tilanteen taputtamiseksi ja samalla halaus muodostui toiminnaksi, jota ei tavallisesti odoteta poikien kesken tapahtuvaksi. Näin sekä kehollisesti että sanallisesti ylläpidettiin sukupuolirajaa. (Odenbring 2010, 103–105.)

Odenbringin (2010, 114) tutkimushavaintojen mukaan lasten itse valitessa paikat he asettuivat istumaan oman sukupuolensa ryhmiin. Kasvattajat kuitenkin, ilman selitystä, asettivat lapset useimmiten sukupuolen mukaan sekajärjestykseen. (Odenbring 2010, 114.) Kiinnostava on myös Odenbringin havainto siitä, että kasvattajat puhuivat usein tytöistä yhtenäisenä ryhmänä. Poikien kohdalla he toivat esiin myös eri yksilöitä ja sen, että poikaryhmissä on vaihtelua. Tytöt kuvattiin vahvoiksi persooniksi, tomeriksi ja dominoiviksi, mutta myös huomionhakuiksi. Pojat kuvattiin itsenäisemmiksi ja vähemmän dominoiviksi kuin tytöt. Käytännössä tytöt kuitenkin toimivat monissa tilanteissa järjestyksen ylläpitäjinä. Heidät laitettiin istumaan häiriötä aiheuttavien poikien väliin. Näin tytöt saavat apulaisen ja huolehtijan roolin, joka voidaan nähdä hyvin perinteisenä käsityksenä tyttöydestä. Myös lasten toimiessa apulaisina Odenbring havaitsi, että tytöt ottivat suuremman vastuun ja avustavan roolin. Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa sekä tytöt että pojat toimivat apulaisina, mutta tytöille se oli hieman tyypillisempää myös Odenbringin aineistossa. (Odenbring 2010, 117–129.)

Päiväkotiarkea tutkineen Petteri Värtön (2000, 110) väitöskirjatutkimuksessa nousi myös esiin tyttöjen ja poikien erilainen kohtelu päiväkodissa. Värtön tutkimuksesta käy ilmi, että maskuliinisuuksia, ja sukupuolta ylipäättään, rakennetaan päiväkodissa perinteisen nainemies-dikotomian kautta. Päiväkodin arjessa pojat saivat kasvattajilta rohkaisua ja kehuja suorituksistaan, tyttöjen toimintaa pidettiin ”luonnollisena”, jolloin se ei tarvinnut kannustusta. (Värtö 2000 31–33.) Tyttöjen ja poikien välisen sosiaalisen järjestyksen rakentuminen näkyi myös Värtön kuvaamassa tilanteessa, jossa tytöt pyysivät kasvattajalta apua poikien vallatessa heidän leikkialueensa. Kasvattaja kuitenkin kuittasi tyttöjen avunpyynnön sillä, että pojilla oli leikki kesken, eivätkä tytöt saaneet häiritä sitä. (Värtö 2000, 110.) Li-

säksi Värtön tutkimuksesta kävi ilmi, että vapaassa leikissä kasvattajat pahimmillaan estivät tyttöjen ja poikien yhteisleikit. Leikkinurkkaukset jaettiin sukupuolen perusteella, eikä tytöillä ollut asiaa poikien leikkiin. (Värtö 2000, 130.) Eidevald (2009, 190) puolestaan havaitsi kasvattajien suhtautuvan kevyemmin poikien ristiriitoihin leikeissä.

Leikkikulttuuri sisältää monia sukupuolistavia käytäntöjä. Ylitapio-Mäntylän (2009, 102) mukaan tämä näkyy muun muassa siinä, että leikit, leikkien roolit ja värit jakaantuvat usein sukupuolen mukaan. Aikuiset tuottavat sukupuolistavaa lelujen ja esineiden maailmaa lapsille. Kasvattajat ohjaavat tytöt ja pojat leikkimään eri paikkoihin. Poikien leikit koetaan usein äänekkäiksi ja heidät ohjataan tilaa vaativiin leikkeihin purkamaan fyysistä energiaa. Pojille annetaan siis enemmän vapautta liikkua, tyttöjen tilat ovat yleensä aikuisten lähettyvillä. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 106–109.) Samoja havaintoja on tehty myös kouluihin sijoittuvissa tutkimuksissa (Lahelma & Gordon 1998, 103–104). Hoivaamiseen liittyvät leikit puolestaan saatetaan tukahduttaa usein huomaamatta pojilta, kun taas tytöt ohjataan leikkimään koti- ja nukkeleikkejä (Ylitapio-Mäntylä 2009, 110).

Myös Värtön (2000, 141) tutkimuksessa ilmeni, että pojille sallittiin enemmän vapauksia leikkiä rajusti ja äänekkäästi. Kasvattajat vaativat enemmän tytöiltä kuin pojilta ja olivat tiukempia ja kontrolloivampia tyttöjä kohtaan (Värtö 2000, 141). Lappalainen (2006, 43) esitti tutkimuksessaan, että pedagogisissa käytännöissä poikien fyysiseen aktiivisuuteen panostettiin tyttöjä enemmän. Lisäksi Ruotsissa tehtyjen tutkimushavaintojen mukaan tytöt pysyttelevät usein kasvattajien läheisyydessä ja toimivat apulaistehtävissä. Pojat saavat kuitenkin enemmän huomiota kuin tytöt myös varhaiskasvattajilta. (Bayne 2009, 132.)

Tässä luvussa olen tuonut esiin, miten moniin asioihin sukupuoli on kietoutunut varhaiskasvatuksessa. Kasvattajat toimivat tyttöjen ja poikien suhteen eri tavoin ja rakentavat monin tavoin sukupuolistunutta todellisuutta. Tunteiden hallinta ja ilmaisu sekä ruumiillinen toimijuus ja tilankäyttö sallitaan eri tavalla tytöille ja pojille. Sukupuolistunut todellisuus ilmenee myös lasten leluissa, leikeissä ja vaatteissa. Heteronormatiivisuutta ylläpitävät käytänteet toistuvat varhaiskasvatuksen arjessa. Tästä seuraa, että tyttöjen ja poikien kokemukset ovat hyvin erilaisia, vaikka he toimivatkin samassa fyysisessä ympäristössä. Kuten Emma Bayne (2009, 132) toteaa: odotukset ja kasvattajien sukupuolistunut käytös lapsia

kohtaan on niin tunnusomaista, että voidaan puhua kaksinkertaisesta piilo-opetussuunnitelmasta.⁴

3.3 Kasvattaja ja kasvattajan sukupuoli

Kasvattajalla on keskeinen rooli institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa. Kasvattajuuteen liittyy kuitenkin monia haasteita tasa-arvon ja moniäänisyyden näkökulmasta. Kasvattajista valtaosa on naisia. Naisvaltaisuus on erityisen suurta varhaiskasvatuksen työtehtävissä. Vuonna 2008 kunnissa toimivista lastentarhanopettajista 97,4 % oli naisia ja lastenhoitajista 98,1 % (Ailasmaa 2009). Hänninen ja Valli (1986, 235) kertovat Suomen lastentarhatyön historiaa käsittelevässä teoksessaan, että ensimmäinen lastentarhankasvattajakurssi alkoi Suomessa jo vuonna 1892, mutta vasta vuonna 1968 ensimmäinen mies hakeutui Suomessa koulutukseen, kun Oulun lastentarhaseminaari kurssille valitessaan ilmoitti, että seminaari on avoinna myös miespuolisille hakijoille.

Vuorikosken (2005, 51) mukaan pienten lasten opettajien⁵ oletetaan myötäsyntyisesti omaavan hoivaamisen kyvyt ja halun siihen. Opettajan ideaali ei kuitenkaan hänen mukaansa ole lapsia ja nuoria hoivaava äitihahmo, vaan asiansa hallitseva osaaja. Näin pienten lasten opettajuuteen rakentuu kaksijakoisuutta, jossa vastakkain ovat tieteelliseen tietoperustaan nojaava ammatillisuus ja naistapainen hoivaava opettajuus. Asiantuntijuus ja professionaalisuus korostavat tieteellistä tietoa. Kuitenkin kokemuksellinen tieto on hyvin merkittävässä asemassa opettajuudessa. Rationaalisuuden ja neutraaliuden korostaminen johtaa helposti tunteiden ja kokemuksellisen tiedon sivuuttamiseen. Reflektoinnin avulla voi oppia ymmärtämään entistä paremmin itseään ja lasten kokemusmaailmaa ja samalla tiedostaa myös sukupuolen merkitystä kasvatuskäytännöissä. (Vuorikoski 2005, 51–54; Ylitapio-Mäntylä 2009, 84–85.)

Vuorikosken (2005, 42–43) mukaan opettaja on myös tunteva henkilö ja opettajan tasapainottelu aidon kohtaamisen, vuorovaikutuksen ja sopivan ammatillisen etäisyyden välimaastossa ei aina ole yksinkertaista. Opettajan oletetaan tunteidensa lisäksi hallitsevan

⁴ Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä lapselle välittyy julkilausutuista tavoitteista huolimatta tai jopa niiden vastaisesti. Piilo-opetussuunnitelman ollessa erilainen tytöille ja pojille, puhutaan kaksinkertaisesta piilo-opetussuunnitelmasta. (Bayne 2009, 132.)

⁵ Pääsääntöisesti käytän raportissa sanaa *kasvattaja* enkä (*lastentarhan*)*opettaja*, koska päiväkotien hoito- ja kasvatustehtävissä työskentelee niin lastenhoitajia kuin lastentarhanopettajia. Tässä alaluvussa pohitessani nimenomaan opettajuuteen liittyvää problematiikkaa käytän kuitenkin sanaa *opettaja*.

oman ruumiillisuutensa ja seksuaalisuutensa. Neutraalisuuden ja sovinnaisuuden normi kuuluvat opettajuuteen. (Vuorikoski 2005, 46–47.) Ylitapio-Mäntylän (2009, 122) tutkimuksen mukaan opettajat uusintavat ja tuottavat perinteisiä sukupuolisia malleja, mutta tiedostavat myös jonkin verran toimintansa sukupuolistavia käytäntöjä. Hänen tutkimuksessaan esimerkiksi eräs kasvattaja kertoo pohtineensa voiko poika pukeutua lumihiihtaleeksi, kun asuna on hame (Ylitapio-Mäntylän 2009, 114). Kasvattajan tulisikin tarkastella oman sukupuolittuneen asemansa merkitystä ja eriteltävä omia näkemyksiään ja arvojaan. Tämän tarkastelun myötä on mahdollista asettua vuorovaikutukseen, jossa myös kasvattaja voi oppia kasvatettavalta. (Naskali 2010, 287.) Jo kasvattajien koulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota sukupuoleen. Opettajankoulutuksessa ei pääsääntöisesti ole huomioitu kuitenkaan hallituksen tasa-arvo-ohjelman asettamia tavoitteita, joiden mukaan koulutuksessa tulisi tarjota sukupuolitietoista opetusta ja kiinnittää huomiota opettajan ammatin sukupuolirakenteeseen. (Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011, 21.)

Kuten jo luvussa 3.1. mainitsin, yksi selitys, jota tunnutaan usein tarjottavan selitykseksi kasvatuksen epätasa-arvoisista käytännöistä, on keskustelu kasvatusalan naisvaltaisuudesta ja tyttöjen suosimisesta kasvatusinstituutioissa (Lahelma 2009b, 138–141). Tämä on nostattanut esiin huolen pojista siitäkin huolimatta, että poikien huonompi koulumenestys ei ole muodostunut esteeksi heidän myöhemmälle menestymiselleen työelämässä. (Naskali 2010, 283–284.) Varhaiskasvatuksen naisvaltaisuuteen alettiin kiinnittää huomiota 1980-luvun lopulla. Tällöin päivähoitoa koskevassa keskustelussa nousivat esiin keskeisiksi kysymyksiksi poikien asema ja tarpeet päiväkodissa. Poikien todettiin viihtyvän päiväkodissa tyttöjä huonommin. Heidän oletettiin olevan myös taipuvaisempia häiriökäyttäytymiseen. (Levonmäki & Keskinen 2004, 117.)

Huolen lisäksi pojat nähdään usein ongelmallisina, ja tämä näkemys tulee yhdysvaltalais-tutkija Ahmed Zamanin (2007, 110) mukaan jo varhaiskasvatuksessa esiin kasvattajien näkemyksissä. Myös Ylitapio-Mäntylä toteaa tutkimuksensa olevan ristiriidassa ”huoli pojista” -keskustelun kanssa. Hän osoitti tutkimuksessaan lastentarhanopettajien muisteluista, että pojat jäävät lastentarhanopettajien mieleen. Tasa-arvopuhe on siis usein sisäisesti ristiriitaista, sillä puhe pärjäävistä tytöistä ei koske kaikkia tyttöjä. Huoli pojista puolestaan unohtaa tytöt marginaaliin. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 210.)

Kasvatusalan naisvaltaisuus huolestuttaa julkisessa keskustelussa siis aika ajoin. Päiväko-teihin ja kouluihin vaaditaan lisää miehiä turvaamaan poikien kasvua ja antamaan miehen mallia. Tuija Metson (2004, 143–144) mukaan huolen takana on psykologinen oletus siitä, että lapsi tarvitsee kehittyäkseen tasapainoiseksi ihmiseksi äidin ja isän. Ylitapio-Mäntylä (2009, 210) näkee psykologisen oletuksen tuottavan kuvan heteroseksuaalisesta parisuh-teesta, jossa on biologisia lapsia. Huoli miehen mallista on ristiriidassa sen ajatuksen kans-sa, että kasvatusvastuun pitäisi olla vanhemmilla. Ammattikasvattajat eivät halua ottaa perheille kuuluvaa kasvatusvastuuta, jonka pelätään siirtyvän heille. Isän vastuuta kuiten-kin halutaan ottaa, kun mieskasvattajia kaivataan lisää. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 210–211.)

Ruotsalainen tasa-arvokasvatuksen konsultti Kristina Henkel (2006, 12) toteaa, että mies-ten määrän lisääminen päivähoitoon ei vielä sinällään tee kasvatuksesta tasa-arvoista. Mo-net kokemukset osoittavat, että myös mieskasvattajat ylläpitävät perinteisiä sukupuoliroo-leja (ks. Lahelma 2009b, 141; Ylitapio-Mäntylä 2009, 211). Kasvattajan sukupuoli ei tut-kimusten mukaan vaikutakaan siihen, kuinka tasa-arvoisesti hän kykenee toimimaan. Tär-keää sen sijaan olisi, että jokainen kasvattaja tarkastelisi omaa sukupuolisuuttaan ja käsi-tystään sukupuolesta sanojen ja tekojen tasolla. (Eidevald 2009, 34; Henkel 2006, 12.) Mutta vaikka kasvattajan sukupuoli ei vaikuttaisi hänen toimintansa tasa-arvoisuuteen, on kuitenkin tiedostettava, että varhaiskasvatuksen naisvaltaisuus uhkaa muodostaa myös lap-sille käsityksen, että vain nainen toimii pienten lasten kasvattajana. Eidevald (2009, 169) nostaa lisäksi tasa-arvon kannalta uuden kiinnostavan teeman keskusteluun: hänen tutki-muksensa mukaan kasvattajan koulutustasolla ei ole yhteyttä siihen, kuinka tasa-arvoisesti kasvattaja toimii. Eidevald ei havainnut eroja myöskään tasa-arvopäiväkodiksi nimetyn päiväkodin kasvattajien toiminnassa verrattuna kasvattajiin, jotka toimivat päiväkodeissa, joissa ei ollut osallistuttu tasa-arvoprojekteihin. (Eidevald 2009, 169). Eidevaldin havainto on kiinnostava, sillä muutoin varhaiskasvatuksen laatua arvioitaessa henkilökunnan koulu-tustaso on osoittautunut tärkeäksi tekijäksi. Esimerkiksi Kalliala (2008, 92–93), tutkiessaan aikuisten sensitiivisyyttä ja aktivointitaitoja 1-3-vuotiaiden lasten lapsiryhmissä, havaitsi lastentarhanopettajien sensitiivisyyden ja aktivoinnin laadukkuuden tason korkeammaksi kuin lastenhoitajista, päivähoitajista ja sosionomeista muodostetun ryhmän tason.

Mieskasvattajia on Suomessa tutkittu lähinnä miehen ainokaisaseman sekä miesten amma-tinvalinnan ja ammatti-identiteetin näkökulmasta. Miesten ja naisten toimintatapojen mah-dollisia eroja suhteessa tyttöihin ja poikiin ei juuri ole tutkittu, vaikka yleisissä keskuste-

luissa onkin vahvasti toivottu päiväkoteihin isähahmoja ja miehen malleja. (Levonmäki & Keskinen 2005, 117.) Levonmäki ja Keskinen (2005, 117) selvittivät havainnointitutkimuksessaan, millaisia ryhmän hallinnan keinoja mies- ja naisopettajat käyttivät ollessaan lapsiryhmän kanssa. Lisäksi he kysyivät opettajilta, millaisia käsityksiä heillä on ryhmän hallinnan tarpeista. He totesivat aikaisemman tutkimuksen aihepiiristä olevan huomattavan ristiriitaista. Joissakin tutkimuksissa naisten on havaittu olevan aktiivisempia hallintamenetelmien käytössä ja toisissa tutkimuksissa miesten on koettu olevan aktiivisempia. Kuitenkin tutkimustulokset tyttöihin ja poikiin kohdistuvien hallintakeinojen käytöstä ovat yhdenmukaisempia: poikiin suunnataan enemmän ja aktiivisempia hallintakeinoja kuin tyttöihin. (Levonmäki & Keskinen 2005, 117,121.) Levonmäki ja Keskinen (2005, 134–136) osoittivat tutkimuksessaan, että mieslastentarhanopettajilla on tietoisempi käsitys omasta toiminnastaan suhteessa ryhmän hallintaan. Sekä mies- että naislastentarhanopettajat kohdistivat tyttöihin vähemmän hallintakeinoja. Miehet käyttivät enemmän sekä kielellisiä että toiminnallisia hallintakeinoja kuin naiset. Haastatteluissa puolestaan sekä miehet että naiset kuvailivat miehiä sallivammiksi, joustavammiksi ja lapsille tilaa antaviksi. (Levonmäki ja Keskinen 2005, 134–136.) Tulos on yhtäläinen Tammisen (1995, 158, 164) havaintojen kanssa. Levonmäki ja Keskinen (2005, 136) esittävätkin tutkimustulostensa pohjalta kysymyksen siitä, ovatko mieslastentarhanopettajien sallivuus ja joustavuus mahdollisesti voimakkaita sukupuoleen sitoutuneita uskomuksia, jotka eivät käytännön tilanteissa kuitenkaan tule näkyviin.

Mieslastentarhanopettajien on todettu kokevan työnsä myös vähemmän vaativaksi kuin naislastentarhanopettajien (Levonmäki & Keskinen 2005, 119). Mieslastentarhanopettajat näkivät merkityksensä päiväkodissa myönteisemmin kuin naisopettajat. He korostivat mahdollisuuttaan tarjota isähahmon ja miehen mallin sekä mahdollisuuden vaikuttaa sukupuoliroolirajojen rikkomiseen ja tasa-arvokasvatukseen. (Tamminen 1995, 110–112) Miehet myös näkivät naisia selvemmin eroja mies- ja naislastentarhanopettajien työskentelyta-voissa ja työhön suuntautumisessa. Heidän mielestään miehet ovat sallivampia ja suvaitsevampia, antavat lapsille enemmän päätäntä valtaa ja vapautta sekä ovat vähemmän sidoksissa päiväkotitoiminnan perinteeseen. Naisten arviot miesten toiminnasta ovat samansuuntaisia, mutta eivät yhtä voimakkaita. (Levonmäki & Keskinen 2005, 120.)

Päiväkodissa myös aikuisten keskinäisissä toiminnoissa on sukupuolistavia käytäntöjä. Ylitapio-Mäntylän (2009, 94–95) tutkimuksessa lastentarhanopettajat nimeävät esimerkiksi

erilaiset pelien pelaamiset ja liikunnalliset aktiviteetit enemmän miesten alueeksi ja tekstiilikäsityöt enemmän naisten alueeksi. Samankaltaisia sukupuolittuneita käytäntöjä on havaittu muissakin tutkimuksissa (esim. Vehviläinen 1982, Lahelma 2009b). Vaikka nais- ja miestapaisuudet tuntuvat elävän sitkeästi päiväkodin arjessa, Ylitapio-Mäntylä (2009, 96) kuitenkin painottaa, että toiminnoilla sinänsä ei ole sukupuolta. Näin ollen olisi tärkeää mahdollistaa kaikkien toimintojen saatavuus sekä tytöille että pojille (Ylitapio-Mäntylä 2009, 96). Jarmo Kinoksen ja Eero Laakkosen (2005, 157) mukaan päiväkotien miespuoliset työntekijät pääsevät harvalukuisuutensa vuoksi helposti suosikkiasemaan, mikä saattaa vääristää työyhteisön vuorovaikutusta. Miehet voivat heidän mukaan myös erikoistua tehtäviin ja saada näin naisvaltaisessa työyhteisössä etuja, jotka paremminkin vahvistavat kuin uudistavat perinteisiä käsityksiä sukupuolesta (Kinos & Laakkonen 2005, 157). Aino-kaisasema tuottaa myös työyhteisöllistä yksinäisyyttä ja ammattiroolin epävarmuutta. Naiselliseksi leimautuneessa ammatissa voi joutua myös erityisesti korostamaan miehisyyttä osoittaakseen olevansa ”kunnon mies”. (Kinos & Laakkonen 2005, 157.)

Sukupuoli kietoutuu siis kasvattajan työhön monella tavalla. Oman sukupuolisuuden lisäksi kasvattajan olisi pohdittava sitä, miten hän suhtautuu lapseen, lasten vanhempiin ja työyhteisönsä muihin jäseniin sukupuolistuneesti. Samoin hänen olisi pohdittava kasvatuksen käytäntöjä ja työyhteisönsä toimintatapoja sukupuolen näkökulmasta.

4 NÄKÖKULMIA TASA-ARVON TOTEUTTAMISEEN PÄIVÄKODISSA

Tässä luvussa tarkastelen lähemmin kasvatuskäytäntöjä, joilla sukupuoli ja sukupuolistavat käytännöt on pyritty tekemään näkyviksi ja joiden pyrkimyksenä on ollut lisätä sukupuolten tasa-arvoa. Näistä kasvatuksen käytännöistä, jotka kiinnittävät huomiota erityisesti sukupuoleen ja sukupuolten tasa-arvoon, käytetään monia nimityksiä. Suomessa puhutaan muun muassa *sukupuolineutraalista*, *sukupuolitietoisesta* (ks. Tasuko 2010) ja *sukupuolisensitiivisestä* (ks. Naisasialiitto Unioni 2010) kasvatuksesta. Käsitteiden käyttö on vielä jokseenkin vakiintumatonta ja niillä, määrittelytavasta riippuen, on myös sisällöllisiä eroja. Tällä hetkellä sukupuolisensitiivinen pedagogiikka vaikuttaisi olevan aktiivisessa käytössä (esim. Cantell 2010b, 208; Naisasialiitto Unioni 2010; Syrjäläinen & Kujala 2010, 31), mutta myös sukupuolitietoista pedagogiikkaa käytetään (esim. Tasuko 2010; Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten tasa-arvosta 2010, 36).

Sukupuolineutraalius tarkoittaa, että sukupuolten välisiä eroja ei tunnisteta (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32). Sukupuolineutraali kasvatusta esitellään Sukupuolten tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanastossa (2010) sukupuolisokeuden yhteydessä. Sanaston mukaan ”väheksyvä asenne sukupuoleen liittyvissä kysymyksissä voi ilmetä sukupuolisokeutena, sukupuolikuuroutena ja sukupuolimykkyytenä. Niillä tarkoitetaan sitä tapaa, jolla ihmiset organisaatioissa kieltäytyvät näkemästä, kuulemasta ja puhumasta sukupuolesta ja sen merkityksestä. Sukupuolineutraalius, joka voi olla myös sukupuolisokeutta, on tyypillistä nimenomaan Pohjoismaisessa kulttuurissa, jossa se kytketään kuvitelmaan jo toteutuneesta ja täydestä sukupuolten välisestä tasa-arvosta.” (Sukupuolten tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanasto 2010.)

Sukupuolten tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanastossa (2010) *sukupuolisensitiivisyydellä* tarkoitetaan yksinkertaisesti sukupuolinäkökulman huomioon ottamista. Sukupuolten tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanastossa (2010) mainitaan lisäksi, että sukupuolinäkökulman huomioon ottaminen kaikilla yhteiskunnan tasoilla ja toiminnoissa on todellisen sukupuolten välisen tasa-arvon edellytys. Hannele Cantellin (2010b, 211) mukaan sukupuolisensitiivisyys tarkoittaa sukupuolinäkökulman huomioon ottamisen lisäksi sitä, että ollaan valmiita pohtimaan, miten sukupuoli vaikuttaa arjessa, tavoissa toimia ja tulla ymmärretyksi. Sukupuolisensitiivisyyden tulisi vallita paitsi kasvattajien suhteissa lapsiin

ja heidän perheisiinsä myös kaikissa kasvatusyhteisön aikuisten välisissä suhteissa (Cantell 2010, 211). Kirsten Reisbyn (1998, 29) mukaan sukupuolisensitiivinen⁶ pedagogiikkaa tarkoittaa tasa-arvoisuutta ja tietoisuutta eroista. Erotietoisuudella Reisby (1998, 29) tarkoittaa ”silmää yksilöllisille käytöstavoille ja tilannekohtaisuudelle”. Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 31) mukaan sukupuolisensitiivisellä opettajalla on teoreettista tietoa sukupuolisosialisaatiosta, sukupuolijärjestelmästä ja tasa-arvolainsäädännöstä. He tarkoittavat sukupuolisensitiivisyydellä taitoa tunnistaa miesten ja naisten tarpeiden ja viestintätapojen erilaisuutta, taitoa havainnoida sukupuoli-identiteetin rakentumista sekä taitoa havaita epätasa-arvoista kohtelua ja rakenteita. Opetuksen lähtökohtana on havainto, että sukupuoli on yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konstruktio, jota vasten jokainen lapsi kasvaessaan itseään peilaa. Sukupuolisensitiivisessä kasvatuksessa pohditaan tietoisesti sukupuolen mahdollisia vaikutuksia tyttöjen ja poikien sekä miesten ja naisten elämään ja sukupuolierot pyritään tekemään näkyviksi, jotta niihin liittyvään eriarvoisuuteen voidaan puuttua. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31.)

Sukupuoli- ja tasa-arvotietoisuus opettajankoulutuksessa -hankkeessa käytetään nimensä mukaisesti termiä *sukupuolitietoisuus*. Hankkeessa tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuuden on määritelty tarkoittavan sitä, että ”kasvatuksen ja koulutuksen käytännöissä rakentuu erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia eroja, eriarvoisuuksia ja toiseuksia. Se tarkoittaa myös tietoisuutta siitä, että käytäntöjä on mahdollista muuttaa. Sukupuoli kietoutuu moniin eri luokituksiin, kuten etnisyyteen, ikään, seksuaalisuuteen, vammaisuuteen ja terveydentilaan. Se kietoutuu myös objektiivisiin paikkoihin kuten alueellisiin ja paikallisiin mahdollisuuksiin ja eroihin. Muutos alkaa arjen käytäntöihin sisältyvien sukupuoleen ja muihin luokituksiin liittyvien itsestäänselvyyksien näkyväksi tekemisestä ja kyseenalaistamisesta. Sitä varten tarvitaan tietoa, jota tarjoavat aihepiiriä koskeva tutkimus, erityisesti kasvatustieteellinen naistutkimus sekä erilaisissa tasa-arvohankkeissa tuotettu ja raportoitu kokemuksellinen osaaminen.” (Tasuko 2010.)

Suomessa kasvatuskäytäntöjen kehittäminen sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta oli hyvin aktiivista 1980- ja 1990-luvun taitteessa. Jari Sinkkosen kirja *Pienistä pojista kunnon miehiä* vuodelta 1990 suuntasi kasvattajien huomion nimenomaan poikiin. Pääkaupunkiseudulla järjestettiin poikaprojekteja Espoossa, Helsingissä, Riihimäellä ja Keravalla,

⁶ Suomennetussa teoksessa käytetään termiä sukupuoliherkkä pedagogiikka. Alkuperäisteoksessa käytetään sanaa *kønssensitiv pedagogik*, joka suomentuu myös sukupuolisensitiiviseksi.

joissa pyrittiin aikaisempaa paremmin kohtaamaan poikien tarpeet. Espoossa esimerkiksi järjestettiin päiväkotien isoille pojille miesohjaaja, jonka avulla toteutettiin kerhopäivinä ohjelmaa, jossa pojat itse määrasivät ja jossa ”pojat saivat olla poikia”. Tyttöjen kannalta päiväkodeissa tai työntekijöiden naisvaltaisuudessa ei nähty mitään ongelmaa, vaan ajateltiin, että päivähoidossa tarvitaan pojillekin malli, jonka mukaiseksi kasvaa – tyttöillähän se jo on. (Tamminen 1995, 166.) Turussa toteutetussa projektissa Tytöt ja pojat päivähoidossa -projektissa pyrittiin sekä tyttöjen että poikien erilaisuuden havaitsemiseen, hyväksymiseen ja huomioon ottamiseen ja Kajaanissa toteutettiin tasa-arvokasvatuskokeilu, jossa pyrittiin eroon tiedostamattomista sukupuoleen sidotuista odotuksista. Kajaanin kokeilussa huomiota saivat myös tytöt. Kokeilun tavoitteena oli rohkaista lapsia kokeilemaan yhteisleikkejä, uudenlaista toimintaa ja uusia rooleja leikeissä ja toiminnoissa perinteiset sukupuoliroolit ylittäen. (Keskinen & Hoperuho-Saajala 1994, 74–78)

1980- ja 1990-luvun taitteen aktiivisen kauden jälkeen kului joitakin vuosia ennen kuin aihepiiri nousi jälleen vilkkaampaan keskusteluun. 2000-luvulla on toteutettu jo teknologiaprojekteja, joiden avulla on pyritty purkamaan suomalaisen työelämän segregatiota. Women IT -projektiin kuuluu viisi esi- ja alkuopetusikäisille suunnattua alahanketta. Kumppanitoimijoiden työsuunnitelmat käsittelevät teknologiakasvatusta varhaiskasvatus-, esi- ja alkuopetusympäristössä. (Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005, 15.) Yleisesti varhaiskasvatuksen sukupuoli- ja tasa-arvokysymyksiin pureutuvat Suomessa tällä hetkellä Folkhälsanin (2010) hanke *Ett mer jämställt dagis*, joka on suunnattu ruotsinkielisiin päiväkoteihin ja Naisasialiitto Unionin (2010) koordinoima hanke *Sukupuolisensitiivisyys varhaiskasvatuksessa – tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa*, jossa laaditaan täydennyskoulutusohjelma päiväkotien henkilöstölle. Myös Sosiaali- ja terveysministeriön alainen Tasa-arvoasioiden neuvottelukunta on suunnitellut perustavansa varhaiskasvatuksen tasa-arvotyöryhmän. Työryhmän on tarkoitus aloittaa toimintansa loppuvuodesta 2010.

Luvun 4 sisältö painottuu kokemuksiin ruotsalaisesta varhaiskasvatuksesta, koska Ruotsissa sukupuolten tasa-arvo on ollut varhaiskasvatuksessa huomattavasti enemmän esillä viime vuosikymmenen aikana kuin Suomessa⁷. Lisäksi perustelen valintaa sillä, että tällä het-

⁷ Vuonna 1998 laadittiin Ruotsissa ensimmäinen esiopetuksen opetussuunnitelma, jossa sukupuolten tasa-arvon edistäminen nostettiin esiin. Tämän jälkeen ruotsalaisessa esiopetuksessa ryhdyttiin yhä enenevässä määrin kehittämään käytäntöjä tavoitteen saavuttamiseksi. (Dolk 2009, 3.) 1990-luvulta lähtien Ruotsissa on siis ollut lukuisia kasvatukseen liittyviä tasa-arvoprojekteja, myös varhaiskasvatukseen sijoitettavia. Projekteissa on pääosin tavoiteltu sukupuoliroolien laajennusta. Vuonna 2004 Ruotsin hallitus budjetoitui yli 250 000

kellä Suomessa meneillään olevat päiväkotien tasa-arvon kehittämishankkeet (Folkhälsan 2010; Naisasialiitto Unioni 2010) ovat hyödyntäneet paljon ruotsalaisia kokemuksia tasa-arvon kehittämisestä päiväkodeissa. Ruotsissa on kuitenkin tehty hyvin vähän akateemista tutkimusta tasa-arvopedagogiikan käytännön kokeiluista. (Dolk 2009, 4.) Sitä vastoin kasvattajien, kuten Kajsa Wahlströmin ja Kristina Henkelin, kirjoittamat teokset tasa-arvohankkeista ovat saaneet runsaasti lukijoita. Kajsa Wahlströmin teos *Flickor, pojkar och pedagoger* on luetuin tasa-arvokasvatuksen kirja Ruotsissa. Wahlström toimi kahden tasa-arvoprojektiin osallistuneen päiväkodin johtajana vuosina 1996–2000. Kristina Henkel on käytännön tasa-arvokasvatustyön kouluttaja. Hän on aikaisemmin työskennellyt opettajana koulussa ja päiväkodissa ja kirjoittanut muun muassa teoksen *En jämställd förskola – teori och praktik*. Tarkastelen varhaiskasvatuksen tasa-arvoon pyrkiviä käytäntöjä pääosin Wahlströmin ja Henkelin kirjoitusten pohjalta.

4.1 Tasa-arvotyöskentelyn lähtökohtia

Tasa-arvotyöskentely koskee kaikkia varhaiskasvatuksen alueita: yhteisöllisyyttä, lasten kohtelua, lasten vanhempia, tarjolla olevia esikuvia, materiaaleja ja ympäristöä, tunteita ja rajoja. Käytännön vuorovaikutuksen lisäksi tasa-arvopedagogiikan tulisi näkyä suunnittelun tasolla. Tavoitteet ja niiden seuranta ja arviointi tulisi kirjata tasa-arvosuunnitelmaan. Olennaista on käsittää, että tasa-arvotyö ei ole jotain, mikä valmistuu joskus, vaan se on näkökulma ja suhtautumistapa. (Henkel 2006, 79.)

Wahlströmin (2003, 136) kokemusten mukaan tietyt taidot ovat tärkeitä kaikille lapsille, mutta käytännössä kasvattajat tukevat erilaisten taitojen oppimista tyttöjen ja poikien osalta. Tytöt saavat hoivata, heiltä edellytetään poikia herkemmin vuoron odottamista ja sääntöjen noudattamista. Pojat puolestaan toimivat päähenkilöinä ja ovat aloitteellisia, rohkeita, kovaäänisiä sekä voimakkaita. Wahlström maalailee uhkakuvaa, jossa tyttöjen sulkeutuneisuus ja poikien tuhoisa käytös kostautuvat myöhemmässä elämässä. Wahlströmin mukaan todellisuus näyttäytyy kahtia jakautuneena: tytöt vaikenivat ja pojat riitelevät, tytöt unohdetaan ja pojat huomataan, tytöt haluavat olla passiivisia ja pojat haluavat olla aktiivisia, tytöt luovuttavat paikkansa ja pojat ottavat paikkansa. Tasa-arvopedagogiikan tarkoituksena olisikin siis vahvistaa sitä, mitä tytöt ja pojat jo osaavat, sekä vahvistaa niitä alueita,

euroa sukupuolten tasa-arvoa lisääviin projekteihin esiopetuksessa. Lukuisille konsulteille riittää Ruotsissa töitä tasa-arvokasvatuksen parista. (Bayne 2009, 130, 132.)

joilla toimiminen tuntuu näyttäytyvän tytöille ja pojille epätyypillisenä. Olennaista on, että jokainen lapsi saa positiivisen minäkuvan, jota vahvistetaan, ja että he voivat kokea yhteyttä toisiinsa. (Wahlström 2003, 136–138.)

Tasa-arvotyö edellyttää halua muuttaa todellisuutta ja itseään, yhteistä teoreettista ja käytännöllistä tietoperustaa, konkreettisia tavoitteita ja työskentelymenetelmiä, selvää vastuujakoa, työskentelyrutiineja, seuranta- ja arviointia. Yhteinen teoreettinen ja käytännöllinen tietopohja on tärkeä. Pahimmillaan menetelmät, joita käytetään tasa-arvoisuuden lisäämiseksi vahvistavatkin entisestään perinteisiä sukupuolirooleja. Tasa-arvotyöskentelyssä on tärkeää turvallisuus sekä yksilö- että ryhmätasolla. Jokaisen kasvattajan tulisi tuntea vastuunsa ja paikkansa ryhmässä sekä kokea työnsä tärkeäksi. Merkityksellistä ei ole vain suhde lapsiin vaan myös aikuisten keskinäiset suhteet. (Henkel 2006, 5, 32–34.)

Omien tiedostamattomien odotusten näkyväksi tekeminen on myös keskeinen osa pedagogista ajattelua. Yksi tapa tulla tietoiseksi omista ajatuksistaan sukupuolesta ja tasa-arvosta on tehdä assosiaatioharjoitus: esimerkiksi tekemällä yleistyksiä pojista ja tytöistä päästään käsiksi normien muuttamiseen. Toinen tapa on pohtia säännöllisesti kasvatustyössään sitä, olisinko toiminut samoin, jos kyseessä olisi ollut tyttö/poika. (Henkel 2006, 48–49.)

Käytäntöjen muuttaminen tasa-arvoisemmiksi lähtee siitä, että ensin valitaan osa-alue, josta aloitetaan. Yhden osa-alueen hyväksi työskennellään määrätietoisesti siten, että tuloksia syntyy. Keskeinen työskentelyn aloitustapa ruotsalaisissa tasa-arvoprojekteissa on ollut videointi, jolla on pyritty tarkastelemaan, miten henkilökunta ja lapset ovat vuorovaikutuksessa. Yhteinen huomio projekteissa on ollut, että niin ammattikasvattajat kuin lasten vanhemmatkin kuvittelivat kohtelevansa lapsia tasa-arvoisesti, sukupuolesta riippumatta, mutta videoaineisto osoitti monia sukupuolittuneita käytäntöjä. (Bayne 2009, 133.)

Havainnointi onkin tärkeä tapa saada tietoa sekä siitä, mitä ja miten lapset tekevät että siitä, miten kasvattajat itse toimivat. Sen pohjalta asetetaan tavoitteet työskentelylle. Käytettäessä havainnointia on kuitenkin tärkeää ymmärtää, että epätasa-arvoisuus ei ole vain yhden työntekijän tuottamaa. Tasa-arvotavoitteen tulee olla yhteinen ja siihen tulee kannustaa. Luovan ja rakentavan kritiikin antaminen ja vastaanottaminen ovat avainasemassa. Olennaista on keskittyä siihen, mitä tehdään hyvin ja mitä voidaan vielä kehittää. Havainnoitaessa voidaan esimerkiksi katsoa, keitä puhutellaan, keille esitetään jatkokysymyksiä, keitä

kutsutaan nimellä, ketkä saavat negatiivista ja ketkä positiivista huomiota. Havainnoitaessa voidaan tarkkailla sitä, mitä materiaalia lapset valitsevat vapaan leikin aikana ja missä tiloissa kukin leikkii. Havaintojen jälkeen pohditaan, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä tyttöjen ja poikien valinnoilla on: onko lapsia, jotka aina valitsevat saman materiaalin, ja mistä se saattaisi johtua. (Henkel 2006, 51–53, 58)

Wahlströmin päiväkodeissa videoinnin jälkeen asetettuihin tavoitteisiin pyrittiin aluksi sekaryhmissä, joihin kuului sekä tyttöjä että poikia. Se osoittautui pian tehottomaksi, sillä tytöille ja pojille asetetut tavoitteet erosivat toisistaan. Vastauksena tähän ongelmaan he ryhtyivät noudattamaan tyttö- ja poikapedagogiikkaa (kompensatorisk pedagogik).

Tyttö- ja poikapedagogiikka on tavallinen ruotsalaisissa tasa-arvoprojekteissa käytetty metodi (Lenz Taguchi 2010). Alun perin sen kehitti tanskalainen Anne Mette Kurese, mutta varsinaisesti se tuli tunnetuksi islantilaisen Margret Pala Olafsdottirin ansiosta. Tyttö- ja poikapedagogiikka nojaa käsitykseen, että pojat on perinteisesti kasvatettu itsenäisiksi ja tytöt läheisiksi suhteessa toisiin ihmisiin. Mahdollistaakseen molempien sukupuolten kasvun sekä läheisyyteen että itsenäisyyteen, lapsille pyritään tarjoamaan sitä, mikä ei ole heidän sukupuolelleen ominaista. Käytännössä tämä on usein tarkoittanut poikien ja tyttöjen jakamista omiin ryhmiinsä. Olennaista on huomata, että lopullinen tavoite ei ole järjestää kasvatusta yhden sukupuolen ryhmissä, vaan sekaryhmissä. (Bayne 2009, 134–135.) Tarkoituksena on muuttaa käsitystä siitä, mitä tarkoittaa olla poika tai tyttö. Tavoitteena on, että kaikilla on mahdollisuus saavuttaa sekä itsenäisyys että yhteenkuuluvuus toisten kanssa. (Henkel 2006, 69.)

Henkel (2006, 70) kuitenkin korostaa, että tytöt ovat keskenään erilaisia, samoin pojat. Tätä erilaisuutta tulee vahvistaa. Henkel ehdottaa, että tyttöryhmässä voidaan harjoitella oman tahdon löytämistä ja valintojen tekemistä, johtamista, paikan ottoa, rajojen asettamista, karkeamotoriikkaa sekä rohkeutta epäonnistua. Poikaryhmässä voidaan harjoitella sääntöjen noudattamista, positiivista yhteenkuuluvuutta, läheisyyttä, hierontaa, ristiriitojen käsittelyä puhumalla, tunteista puhumista ja tunteiden käsittelyä, kärsivällisyyttä, hienomotoriikkaa ja keskustelua. (Henkel 2006, 70–71.) Wahlström (2003, 143) muistuttaa kuitenkin, että ryhmän jakaminen sukupuolen mukaan ei riitä. On vaarallista vain jakaa lapset suoraan sukupuoliryhmiin, jos ei ole tarkempaa toimintasuunnitelmaa. Tyttö- ja poikaryhmiin jakaminen on vallan väline, jota tulee käyttää tietoisesti ja huolellisesti. Ilman positiivista

ja tavoitteellista ohjausta saatetaan tyttö- tai poikaryhmässä rakentaa samoja hierarkioita kuin sekaryhmässä. (Wahlström 2003, 143.)

Jotta tasa-arvotyöskentely olisi mahdollisimman vaikuttavaa, tulee myös lasten vanhemmat osallistaa siihen. Mutta koska vuorovaikutus vanhempien kanssa saattaa toimia toisaalta sukupuolistavana käytäntönä, näin ollen on pohdittava myös sitä, miten vanhemmista puhutaan ja kohdataanko isät ja äidit samalla tavalla. (Henkel 2006, 74–75.) Tasa-arvoprojektiin osallistuneet kasvattajat näkivät, että tasa-arvotyön kannalta on tärkeää mahdollistaa myös isille tasavertainen osallisuus yhteistyöhön päiväkodin henkilökunnan kanssa sen sijaan, että äitiä pidettäisiin ensisijaisena yhteyshenkilönä lapsen asioissa. (Karlson ja Simonsson 2008, 174). Lisäksi kerrottaessa lapsen päivästä voidaan tietoisesti rikkoa perinteistä käsitystä tytöistä ja pojista kertomalla tyttöjen aktiivisuudesta ja poikien ystävällisyydestä (Wahlström 2003, 166).

Pääsääntöisesti vanhemmat ovat tutkituissa päiväkodeissa suhtautuneet tasa-arvotyöskentelyyn myönteisesti, mutta työskentelyyn on kohdistunut myös epäilyksiä (Bayne 2009, 136.). Bayne (2009, 136) kuitenkin muistuttaa, että tässä asiassa vanhemmat eivät päättä, mitä tehdään, vaan vaatimus sukupuolikysymysten esillä pitämiseen tulee laeista ja säädöksistä. Karlsonin ja Simonssonin (2008, 175) haastattelemat kasvatustiimit toivat esiin sen, kuinka tärkeää tasa-arvokasvatusprojektin alussa on lisätä myös vanhempien tasa-arvotietoa. Vanhemmille annettiin tiiviin henkilökohtaisen keskustelun lisäksi muodollista koulutusta tasa-arvosta sekä järjestettiin vanhempainiltoja tasa-arvotemasta (Karlson & Simonsson 2008, 175).

4.2 Huomio kielenkäyttöön ja näkyväksi tekemiseen

Henkelin (2006, 66) mukaan puhuttelut ja asioiden nimeäminen ovat tärkeä osa tasa-arvotyöskentelyä. Ongelma esimerkiksi ”tytöttelyssä” ja ”pojattelussa” on sukupuolen tärkeyden esiin tuleminen piiloisesti. Lisäksi sukupuolituneet nimitykset niputtavat lapset johonkin, mikä ei kuitenkaan välttämättä koske heitä kaikkia. Esimerkiksi Tainion (2009, 178) tutkimuksessa opettaja käytti puhuttelua *pojat* työrauhavuorojen yhteydessä, vaikka ryhmän pojista vain osa oli kovaäänisiä. Henkelin (2006, 66) mukaan kaikkia lapsia tulisi puhutella nimillä eikä tyttöinä tai poikina. Kasvattajan tulisi kiinnittää huomiota siihen,

missä tilanteissa ja miksi hän käyttää sukupuolittuneita yleisilmauksia. (Henkel 2006, 66–67; Rajalin 2010.) Jos kasvattaja puheissaan jatkuvasti jakaa lapset tyttöihin ja poikiin, on todennäköisempää, että lapsetkin ryhtyvät pitämään tällaista jakoa luonnollisena (Tainio 2009, 180).

Kielenkäytöllä voidaan myös vahvistaa lapsen minäkuvaa. Henkel peräänkuuluttaa positiivista vahvistamista: kenellekään ei saa syntyä häirikön leimaa. Kasvattajan tulisikin panostaa positiivisen palautteeseen eli kehujen antamiseen. Kehuissa kuitenkin on ongelmana se, että niitä annetaan usein vain suorituksista. Positiivisen todellisuuden rakentaminen tarkoittaa kuitenkin lapsen vahvistamista persoonana. Se tarkoittaa, että kasvattajan tulee osoittaa lapselle, että hän tulee nähdyksi ja että hän on hyvä sellaisenaan, ilman tuotoksiakin. (Henkel 2006, 34–35.)

Positiivisen ilmapiirin luomiseksi Henkel (2006, 36) kehottaa kasvattajia myös välttämään *ei*-sanana käyttöä mahdollisimman paljon. Tällä Henkel ei ymmärtääkseni tarkoita sitä, että lapselle ei asetettaisi rajoja, vaan sitä, että pohdittaisiin tarkemmin sitä, kuinka rajat asetetaan. *Ei*-sanana sijaan kasvattaja voi esimerkiksi tarjota lapsen *ei*-toivotulle toiminnalle vaihtoehdon, esittää lapselle kysymyksen tai pohtia toisenlaista ilmaisutapaa. Tärkeää on myös keskittyä siihen, ettei anna kenenkään keskeyttää vuorovaikutusta jonkun toisen kanssa ellei siihen ole erityisen perusteltua syytä. Lasten nimien käyttö positiivisissa yhteyksissä ja positiiviset sanat kuuluvat myös Henkelin näkemykseen positiivisesta vahvistamisesta. (Henkel 2006, 36–38.)

Henkelin (2006, 40) mielestä kasvattajien tulisi kiinnittää huomiota siihen, ettei se joka toimii vastoin sääntöjä saa runsasta huomiota ja se, joka toimii sääntöjen mukaisesti, tule ohitetuksi. Lisäksi hän tuo esiin, että sanavalinnoilla voidaan hienosyisesti pilkata nimeämällä esimerkiksi tyttöjen toiminta näpertelyksi ja poikien toiminta kokeilemiseksi. Kaikkia tulisi kunnioittaa, kohdella subjekteina ja tehdä näkyviksi. Jokaisen tulisi saada olla mukana ja ongelmat tulisi ratkoa syyllistämisen sijaan. (Henkel 2006, 40–42.)

Tasa-arvoprojektien havainnot ovat osoittaneet, että pojat saavat pääroolin lähes joka tilanteessa. Päärooli tarkoittaa aloitteen tekemistä, paikan ottamista ja rohkeutta. Työille jää näin ollen sivuroolit. He saavat kuulla olevansa kilttejä ja kunnollisia. He saavat roolin apulaisina ja poikien aloilleen asettajina. Esimerkkinä tästä on tyttöjen sijoittaminen poiki-

en väliin, jotta rauha säilyisi. (Henkel 2006, 19–21; Odenbring 2010 118.) Pää- ja sivuroolien saaminen vahvistuu Henkelin (2006, 20) mukaan myös lapsille suunnatuissa saduissa ja elokuvissa, joissa useimmissa maskuliininen henkilö tai hahmo on pääroolissa. Näin ollen myös rakennusaineekset leikkeihin ovat rajoittuneet. Henkelin mukaan epäsuora viesti on, että tytöt ovat vähempiarvoisia ja pojilla on oikeus päärooliin. Sivuroolit eivät ole merkityksellisiä saduissa tai elokuvissa, eivät leikeissä tai yhteiskunnassa. Työskentely tasa-arvoisella tavalla tarkoittaa sitä, että kaikki lapset saavat kokeilla olemista kaikissa rooleissa ja jokaiselle tulisi vuorollaan järjestää mahdollisuus päärooliin. Kasvattajien tulisi pohdita kenestä lauletaan ja luetaan sekä millaisiin istuma-, jono- tai muihin järjestyksiin lapsia asetetaan. (Henkel 2006, 19–21, 54, 59; Wahlström 2003, 174.) Pohdinnan arvoista on myös se, voisiko ja tulisiko sivuroolien arvostusta pyrkiä lisäämään. Siitä huolimatta sukupuoli ei saisi ohjata roolien jakoa tai järjestykseen asettamista.

Lisäksi tasa-arvokasvatuskeskustelu Ruotsissa on nostanut esiin myös huolen siitä, että tyttöjen sukupuolielimille ei ollut päiväkotikielenkäyttöön sopivaa nimeä kuten poikien sukupuolielimille (Bayne 2009, 136). Onkin tärkeää, että myös tyttöjen sukuelimet nimetään. Kasvattajien tulisi sopia yhteisesti, mitä nimitystä sukuelimistä käytetään ja nimityksiä tulisi käyttää sekä tyttöjen ja poikien kanssa puhuttaessa. (Henkel 2006, 68.) Suomessa tilanne on sikäli parempi, että suomen kielessä on päiväkotiin sopivat nimitykset sekä tyttöjen että poikien sukuelimille.

4.3 Esimerkkejä käytännöistä: ruokailutilanteet ja leikki

Ruokailu on merkittävä kasvatustilanne päiväkodin arjessa. Ruokailutilanteissa on kyse muustakin kuin ravinnontarpeen tyydyttämisestä. Kasvattajat opettavat ruokailutilanteissa lapsille pöytätapoja ja keskustelevat heidän kanssaan. (Mikkola & Nivalainen 2010, 44–45.) Kajsa Svalerydin (2003, 18) havainnoidessa päiväkodin ruokailutilannetta hän havaitsi, että pojat ja tytöt käyttivät erilaista kieltä ruokailutilanteessa: pojat käyttivät yksisanaisia pyyntöjä, kun taas tytöt käyttivät pitkiä lauseita. Wahlströmin päiväkotien tasa-arvoprojektissa kiinnitettiin ensimmäisenä huomiota ruokailutilanteisiin. Tyttöjen ruokailun tavoitteena oli positiivinen itsetunto ja yhteys, tunteminen, ilmaisu ja oman tahdon esiintuominen sekä erilaisuuden näkeminen positiivisena ja huumorilla. Pojille tavoitteena oli keskittyminen positiiviseen itsetuntoon ja avuliaisuuteen, toiset huomioivana käytökseen, sääntöjen noudattamiseen ja puheenvuoron odottamiseen. (Wahlström 2003, 144.)

Tyttöjen ruokailussa keskityttiin siihen, että kaikkien lasten nimet sanottiin ääneen. Heidän kanssaan kiinnitettiin huomiota tietoisesti enemmän lukumääriin. Heiltä esimerkiksi kysyttiin arviota siitä, montako lusikallista puuroa mahtoi olla jäljellä. Kielenkäytössä huomioitiin myös, että perinteisesti käytetyn ”tytöt *saavat*⁸ leipää” sijaan ohjattiin tyttöjä ”*ottamaan*” ja ”*valitsemaan*” leipää, jolloin heidän omaa tahtoaan ja valintoja korostettiin. Tyttöjen valintoja ei myöskään arvosteltu tai yritetty muuttaa. (Wahlström 2003, 144–146.)

Poikien kanssa ruokailtaessa keskityttiin jakamiseen ja selviin sääntöihin, joiden noudattamista vaadittiin. Poikien kohdalla lukumäärien tarkastelussa painopisteenä oli jakamaan opettelu. Aluksi esimerkiksi tarkasteltiin yhdessä, montako lihapullaa vadissa on, ja pääteltiin, kuinka monta silloin voi ottaa, että kaikille riittää. Sen jälkeen voitiin siis komentamisen sijaan vedota yhteisiin laskuihin, jos joku oli ottamassa liikaa. Pojilta edellytettiin myös ajatusten ja toiveiden sanallistamista ja kokonaisia lauseita. Heitä kehoitettiin käyttämään puhutteluissaan toistensa nimiä. Keskusteltaessa jatkokysymykset liittyivät tunteisiin ja ihmissuhteisiin. Pojan rakennettua esimerkiksi tornin häneltä saatettiin kysyä, tuliko hän iloiseksi, kun torni pysyi pystyssä, tai kuka auttoi sinua rakentamaan tornin. (Wahlström 2003, 147–148.)

Leikkitilanteita analysoituaan Wahlström (2003, 184) problematisoi ”vapaata” leikkiä. Mikä on vapaata ja kenelle? Mistä tiedämme, että lapset valitsevat oman tahtonsa mukaan? Vapaa leikki on Wahlströmin mukaan kaikkein voimakkaimmin sukupuolirooleja ylläpitävä toiminto. Siksi hänen päiväkodeissaan päätettiin järjestää valintatunti, jossa jokainen pääsi leikkimään tunniksi tiettyyn leikkiin. (Wahlström 2003, 184–186.)

Bayne (2009, 135) kuvaa Wahlströmin päiväkotien toimintatapaa tyypilliseksi tasa-arvopäiväkodeissa käytetyksi tavaksi. Joistakin tasa-arvopäiväkodeista sukupuolittuneet lelut poistettiin ja tilalle tuotiin neutraalia materiaalia kuten muovailuvahaa ja maalaustarvikkeita. Wahlströmin päiväkotien valintatunneilla valittavana olevat leikit olivat vesileikki, palikat, askartelu/piirtäminen, legot, muovailu ja ulkoleikki, jolloin valmiit ratkaisut, kuten nuket ja autot, on karsittu. (Wahlström 2003, 186–187).

⁸ Wahlströmin päiväkodeissa kasvattajat havaitsivat, että kielenkäytössä pojat *ottavat* leipää ja tytöt *saavat* leipää.

Toinen Ruotsissa käytetty strategia on ollut asettaa vaihtelevia leikkipisteitä, joita lapset kiersivät, jotta jokainen saisi tilaisuuden kaikkeen (Bayne 2009, 135). Tätä ei varsinaisesti käytetty Wahlströmin päiväkodeissa, mutta videoimalla seurattiin sitä, tapahtuivatko leikkien valinnat oikeudenmukaisesti, ja samalla tarkasteltiin, oliko tyttöjen ja poikien valinnoilla eroa. Jos esimerkiksi havaittiin, että joku ei koskaan leiki palikoilla, palikoiden käyttöä esiteltiin aikuisjohtoisesti päivän muissa tilanteissa, että lapsi saisi käsityksen siitä, miten niitä voi käyttää. Havainnointien tuloksista saatiin myös hyvä pohja vanhempien kanssa käytäville kasvatuskeskusteluille. (Wahlström 2003, 189.) Lisäksi yksi tasa-arvoa edistävä tapa oli kutsua naisia, jotka työskentelivät miesvaltaisilla aloilla ja miehiä, jotka työskentelivät naisvaltaisilla aloilla, kertomaan työstään lapsille. (Bayne 2009, 135.) Tällaisesta käytännöstä Henkel ja Wahlström eivät mainitse. Wahlströmin päiväkodeissa annettiin lapsille kuitenkin mahdollisuuksia kokeilla monenlaisia ammattirooleja leikeissä ja näin edesauttaa vapaampaa valinnanmahdollisuutta myöhemmin elämässä (Wahlström 2003, 182).

4.4 Tasa-arvotyöskentelyn tarkastelua

Tyttö- ja poikapedagogiikka on saanut ruotsalaisen varhaiskasvatuksen tasa-arvopyrkimyksissä runsaasti sijaa. Sen ansiona voidaan pitää sitä, että se on kasvattajien itsensä kehittämä ja otettavissa käyttöön suhteellisen helposti (Lenz Taguchi 2010). Wahlström (2003, 169) korostaa, että samojen sääntöjen, sisältöjen ja normien tulisi koskea kaikkia lapsia. Näin ollen kaikilla olisi siis samat oikeudet, mahdollisuudet ja velvollisuudet. Wahlströmin (2003) ja Henkelin (2006) pedagogisessa ajattelussa tulee ansiokkaasti esiin se, että tasa-arvoisuutta ei ole se, että kaikille tarjotaan täysin samaa, vaan että joillekin tulee tarjota tasa-arvon saavuttamiseksi joltakin alueelta enemmän.

Tyttö- ja poikapedagogiikassa on myös ongelmia. Teoksissaan Wahlström ja Henkel esimerkiksi määrittelevät kuitenkin sukupuolen perusteella lapsen tarpeet. On tietetenkin mahdollista, että tyttöihin ja poikiin kohdistettu erilainen huomio ja erilaiset odotukset muokkaavat heidän käsitystään maailmasta ja siksi voidaan ajatella, että sosiaalisessa todellisuudessa rakentuneet sukupuolikategoriat ovat perusteena erillisille toimenpiteille tytöille ja pojille. Tällöin vaarana kuitenkin on, että uusinnetaan sukupuolidikotomiaa. Tyttö- ja poikapedagogiikkaa kritisoi Subrahmanian (2007, 26) toteaakin, että tasa-arvo ei tarkoita standardoituja tavoitteita kaikille, sillä on myös huomioitava, että yksilöillä on useita

mutakin identiteettitekijöitä kuin sukupuoli. Yksilöiden tarpeita ei pitäisi tarkastella pelkän sukupuolen näkökulmasta (Subrahmanian 2007, 26). Henkel kuitenkin problematisoi itsestään selvyytensä pidetyn diskurssin siitä, että kaikkia kohdellaan yksilöllisesti. Hän esittää, että yksilöllisyyden korostaminen on usein myös sukupuolittavaa toimintaa, sillä yksilö ei ole riippumaton rakenteista, kulttuurista ja yleisistä normeista ja arvostuksista, jotka ilmaisevat sen, kuinka olla tyttö tai poika. (Henkel 2006, 61.) Kuitenkin Henkelin tapa ajatella haastaa vain kahden sukupuolen olemisen tavan: tytön ja pojan (Lenz Taguchi 2008, 7). Tämä on hämmentävää, koska Henkel kirjoittaa kirjassaan sukupuolidikotomiasta ja heteronormatiivisuudesta. Silti hän nojautuu kasvatuskäytännöissä paljon Wahlströmin esittelemiin malleihin tasa-arvopedagogiikasta - joskin hänen kirjansa sisältää myös Wahlströmin kirjaa enemmän mahdollisuuksia tasa-arvoisuuden lisäämiseen ilman jatkuvaa sukupuolieron tekemistä.

Ilmeisen hyvästä tarkoituksestaan huolimatta Wahlströmin ja Henkelin ajatteluun sisältyy siis joitakin tasa-arvon kannalta problemaattisia elementtejä. Lasten jakaminen ryhmiin sukupuolen perusteella ei ole ongelmaton ratkaisu. Jako sisältää olettamuksen tyttö- ja poikaryhmien homogeenisuudesta ja nojaa perinteiseen kuvaan kahdesta sukupuolesta. Näin ollen sukupuoliryhmiin jakaminen opettaa lapset ”itsenäisemmiksi” ja ”empaattisemmiksi” sukupuolitasa-arvoisuuden sijaan. (Lenz Taguchi 2010.) Lapset tulevat kahtiajaon myötä itse asiassa vielä tietoisemmiksi sukupuolistereotypioista, kun tyttö- ja poikapedagogiikka kuvailee ikään kuin *totuutena* poikien itsenäisyyden ja tyttöjen riippuvaisuuden. (Dolk 2009, 7.) Ongelmana on myös se, kuinka välttää uusia sukupuolinormeja. Jos Peppi Pitkätossusta tulee aktiivisena, itsenäisenä ja esillä olevana tyttönä normi tyttö- ja poikapedagogiikassa, minne jää silloin Annika? (Dolk 2009, 21.)

Wahlströmin ja Henkelin tasoarvotyöskentelyn ilmeisenä tavoitteena on tytön ja pojan sukupuoli-identiteetin kehittyminen positiiviseksi. Dolk (2009, 10) esittääkin olennaisen kysymyksen: Mitä positiivinen sukupuoli-identiteetti itse asiassa tarkoittaa, ja sisältääkö se olettamuksen, että on olemassa jokin oikea tapa olla poika tai tyttö, joka näin ollen implikoisi, että on olemassa myös väärä tapa? Dolk tavoitteena ei kuitenkaan ole kyseenalaistaa tyttö- ja poikapedagogiikkaan nojautuneiden tasa-arvoprojektien menestystä. Poikien ja tyttöjen erottelu pedagogisin perustein voi itse asiassa olla ansiokasta vallitsevassa tilanteessa. Joka tapauksessa on pohdittava, haastaako menettely todella olettamuksia feminiinisyydestä, jos pojat uskaltavat toimimaan feminiinisiksi assosioituilla alueilla oman

sukupuolensa ryhmässä. Kehittykö toisten kunnioittaminen ja hyväksyminen sillä, että luodaan mystifioitu kuva jostakin eksoottisesta ”toisesta”? (Dolk 2009, 12.) Lisäksi on syytä pohtia, millaisen sijan tyttö- ja poikapedagogiikka jättää sellaiselle lapselle, joka ei välitä siitä, mikä sukupuoli-identiteetti hänellä on, tai jonka sukupuoli-identiteetti ei asetu tytöksi tai pojaksi. (Dolk 2009, 10.)

Vaikka pyrkimyksenä on tehdä yhdessä lasten kanssa, ei lapsille (Wahlström 2003, 144), herää Wahlströmin ja Henkelin kirjoja lukiessa kysymys, mikä on lasten itsensä osuus tyttö- ja poikapedagogiikassa. Teoksissa lapsen osa on kuvattu passiivisena uuden käyttäytymistavan vastaanottajana, jossa aikuiset toimivat ”vapauttamisen” agendansa pohjalta. Tarvitsevatko lapset todella ”vapauttamista” aikuisen taholta? Tyttö- ja poikapedagogiikka nojaakin käsitykseen kahdesta toisilleen vastakkaisesta sukupuolesta, käsitykseen pysyväs- tä ja eheästä identiteetistä sekä käsitykseen sosialisatiosta, jossa lapset nähdään passiivisi- na vastaanottajina. Tyttö- ja poikapedagogiikan voidaan nähdä asettavan kaksi eri ryhmää, tytöt ja pojat, huomion keskiöön ja väittää muuttavansa lapsia siten, että he voivat tulla uu- siksi ja tasa-arvoisemmiksi lapsiksi, jotka näkevät toisensa positiivisesti ja jotka käyttäyty- vät eri tavalla kuin aiemmin. (Dolk 2009, 12.)

Tyttö- ja poikapedagogiikan ongelmana on siis laajalti nähtynä sukupuolidikotomian yllä- pitäminen ja aikuisjohtoisuus. Englantilaisista varhaiskasvatusta tutkineet Elizabeth Wood ja Joanna Cook (2009, 29) sanovatkin, että jos kasvattajat haluavat edistyä tasa- arvotavoitteiden saavuttamisessa, he tarvitsevat kehittyneemmän ymmärryksen sukupuolit- tuneista diskursseista ja käytännöistä. Lapsia tulisi kohdella ja ymmärtää yksilöinä, joiden identiteetin yksi osa sukupuoli on. Pojat ja tytöt eivät ole biologiansa, hormoniensa tai su- kupuoleen sosiaalistumisen passiivisia uhreja. He tekevät omaa sukupuoltaan ja identiteet- tityötään esimerkiksi roolileikeissä. (Wood & Cook 2009, 29.)

Tyttö- ja poikapedagogiikkaan sisältyvää ajattelua eheästä persoonasta on myös kritisoitu. Feministisen kasvatustieteellisen tutkimuksen taustateoriana toimivassa jälkistrukturaali- sessa teoriassa ihmiset nähdään pysyvyyden ja eheyden sijaan alati muuttuvina ja toisinaan myös ristiriitaisina subjekteina. (Dolk 2009, 16.) Sen mukaan tasa-arvoisuus ei siten tarkoi- ta eheiden persoonien usein määrittelemiä normeja toisten identiteeteille, vaan tasa- arvoisuus määrittyy sen hyväksymisestä, että itse asiassa eheyden saavuttaminen on mah- dotonta eikä siksi edes tavoiteltavaa. Näin ollen on mahdollista suositella toisenlaista tapaa

ymmärtää pedagoginen työ lasten kanssa. (Dolk 2009, 16–17.) Esimerkiksi Bronwyn Daviesin (2003, 200–201) näkemyksen mukaan tasa-arvopedagogiikassa lupaavampi tavoite roolien laajentamisen sijaan on lisätä ja vahvistaa lasten mahdollisuuksia kokeilla erilaisia olemisen tapoja eri tilanteissa. Sen sijaan, että epävarmuus ja muutos nähtäisiin jonakin negatiivisena tai huolestuttavana, olisi hyväksyttävä vaihtelun ja moninaisuuden muutoksen mahdollisuutena, joka suuressa määrin nousee lapsista itsestään (Dolk 2009, 16–17).

Lisäksi Dolk (2009, 13) toteaa, että päästäksemme todella eteenpäin ja haastaaksemme normeja, meidän tulisi sekä uskoa, että olla uskomatta se, mitä näemme ja koemme. Havainnoidessamme epätasa-arvoisuutta uusinnamme ja vahvistamme sitä samalla koko ajan. Dolk esittää, että sukupuolieron tekemisen sijaan meidän tulisi ymmärtää monia maailmoja. Eheä ihminen kyseenalaistuu. Dolk kysyykin, miltä kuvamme tyttöjen ja poikien suhteesta näyttäisi, jos keskittyisimme erojen sijasta enemmän yhtäläisyyksien tarkasteluun tai vain yksilöiden käyttäytymiseen. Keskeistä on myös käsittää, että kukaan ei asetu aina samalla tavalla suhteessa toisiin. (Dolk 2009, 13–14.)

Dolk (2009,18) haastaa kasvattajat katsomaan tarkasti erilaisia sukupuolen diskursseja joita varhaiskasvatuksessa tuotetaan, jotta ymmärrettäisiin millaisia valtasuhteita niihin sisältyy. Diskurssien tiedostaminen mahdollistaa niiden säilyttämisen tai heikentämisen. Olennaista on kiinnittää huomiota myös ympäristöön ja tiloihin sekä pohtia, minkälaista sukupuolitumista niissä tapahtuu. (Dolk 2009, 18.) Edelleen kuitenkin yhteiskunta ja aikuiset ovat monella tavalla kiinni sukupuolistereotyyppioissa. Miten voidaan odottaa lasten muuttuvan, jos ympäristössä siihen ei kyetä? (Bayne 2009, 139.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on tarkastella sukupuolta ja sukupuolten tasa-arvon toteutumista päiväkodin arjessa tämän päivän Suomessa. Pyrin selvittämään, onko päiväkotikasvatus sukupuolistunutta havainnoimalla yhden helsinkiläisen päiväkodin yhden lapsiryhmän kasvattajien vuorovaikutusta lasten kanssa ja haastatteleamalla lapsiryhmän kasvattajat. Vuorovaikutuksen analyysissä keskityn erityisesti siihen, miten kasvattajat rakentavat lasten itsetuntoa ja minäkuvaa kehumalla tyttöjä ja poikia, sekä sitä tekevätkö kehut sukupuolistuneita kategorioita. Lisäksi tavoitteenani on selvittää haastattelujen avulla kasvattajien käsityksiä sukupuolesta, tasa-arvosta ja niiden huomioimisesta kasvatuksessa.

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen tapaan (Eskola & Suoranta 1998, 15–16) tässäkin tutkimuksessa tutkimussuunnitelma on elänyt koko tutkimusprosessin ajan ja tutkimuskysymykset ovat saaneet lopulliset muotonsa vasta aineistonkeruun jälkeen analyysivaiheessa.

Tutkimukseni pääkysymys on, **minkälaista päiväkotikasvatus on sukupuolen ja sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta** ja se jakautuu neljään alakysymykseen, joita ovat:

1. Miten kasvattajat kehuvat tyttöjä ja poikia?
2. Tuottavatko kasvattajat sukupuolistuneita kategorisointeja, ja jos tuottavat, millaisia?
3. Minkälaisia käsityksiä kasvattajilla on sukupuolesta ja sen huomioimisesta kasvatuksessa?
4. Minkälaisia näkemyksiä kasvattajilla on tasa-arvon toteutumisesta päiväkodissaan?

6 TUTKIMUKSEN KULKU

6.1 Tutkimuksen viitekehys

Tämä tutkimus sijoittuu institutionaalisen varhaiskasvatuksen kenttään. Heleniuksen ja Korhosen (2004, 55) mukaan varhaiskasvatustermiä käytetään useissa eri yhteyksissä ja sillä voidaan tarkoittaa koulua edeltävää kasvatuksen käytäntöä kodeissa, päivähoidossa tai muualla, esimerkiksi harrastustoiminnassa. Varhaiskasvatus on myös tätä todellisuuden aluetta tutkivan tieteenalan nimitys. Sama termi esiintyy myös yliopistollisena oppiaineena. Suhteessa toisiinsa käytäntö, tiede ja oppiaine tukevat toisiaan. Käytäntö antaa lähtökohtia tieteen kysymyksenasetteluille ja perustelee niiden yhteiskunnallisen merkityksen. Tieteenalan teoreettinen taso puolestaan varmistaa, että käytäntöä voidaan kehittää perusteltuun suuntaan. Vaikka kasvatuksen filosofia, metodologia ja tutkimusmenetelmät voivatkin olla yhteisiä kasvatustieteen eri sovellusalueille, varhaiskasvatuksella on paljon erityistä, juuri kouluikää edeltävää vaihetta koskevaa tiedontarvetta, jota muiden kasvatustieteiden tutkimus ei välttämättä tuota. (Helenius & Korhonen 2004, 55–57, 62.) Suomessa muun muassa sukupuolen tutkimusta on tehty huomattavasti enemmän kouluissa kuin päiväkodeissa.

Feministinen kasvatustutkimus analysoi valtaa erilaisissa kasvatustieteen tutkimuksissa. Huomio kiinnittyy yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin prosesseihin ja sukupuoli nostetaan kasvatustoiminnan keskiöön. (Naskali 2010, 277–278.) Feminististä tutkimusta ohjaa Marianne Liljeströmin (2004, 15) mukaan halu muutokseen eli halu saada asiat keskusteluun, liikkeeseen ja muutokseen. Lisäksi feministisen metodologian mukaan tieto ja tietäminen ymmärretään aikaan, paikkaan ja henkilöön (tutkijaan) sidottuna toimintana (Liljeström 2004, 11), joten tutkimusta tulee lukea suhteessa niihin. Mahdollistaakseni tämän, pyrin tutkimusraportissa antamaan lukijalle riittävästi tietoa tutkimuksen ajankohdasta, paikasta ja itsestäni. Tutkijan osallisuus, tutkijan ja tiedon paikantuneisuus ja tuotetun tiedon osittaisuus ovatkin keskeisiä tapoja kuvata feminististä tietämisen ja tiedon tuottamisen tapaa (Rossi 2007, 17).

Näkemykseni tiedosta ohjaa myös jälkistrukturalistinen käsitys tiedon ja ”totuuksien” rakentumisesta kielen ja kulttuuristen käytäntöjen ja kokemusten kautta. Jälkistrukturalismiin liittyy sukupuolen näkökulmasta dikotomiakritiikki, jossa feminiinisyttä ja maskuliini-

suutta sekä niihin liittyviä ihanteita tarkastellaan kulttuurisina sopimuksina (Rossi 2007, 18). Tässä tutkimuksessa käsitän sukupuolen performatiivisena: Sukupuolta esitetään, tuotetaan ja vahvistetaan puhetavoin sekä erilaisilla teoilla ja toiminnoilla (Ylitapio-Mäntylä 2009, 15). Sukupuolen rakentuminen, rakentaminen tai haastaminen tapahtuu toisiinsa monin tavoin kietoutuneissa käytännöissä, joille annetut merkitykset eivät pysy paikallaan (Ojala ym. 2009, 18–19). Siinä missä strukturalismi katsoo merkitysten olevan sosiaalisesti tai kulttuurisesti rakennettuja tuotteita, jälkistrukturalismi korostaa, että myös tällaisten merkitysten tutkimus on itsessään sosiaalinen tai kulttuurinen tuote, ja siksi kaikki tulkinat ja totuudet ovat aina subjektiivisia. Jälkistrukturalismi on kiinnostunut merkitysten tuottamisen historiallisista prosesseista. (Robinson & Díaz 2006, 15–17.) Johdannossa olen pyrkinyt kertomaan, miten olen päätenyt tutkimaan nimenomaan sukupuolta ja tasa-arvoa päiväkodissa ja luvussa 10 pohdin, mitä siitä seurasi.

Sukupuolen tutkimisen haasteet liittyvät sukupuolikäsitteen moniulotteisuuteen (ks. luku 2.1) ja siihen, että sukupuolten tasa-arvoon liittyvien kysymysten tutkiminen nimenomaan feministiseen perinteeseen paikkatuneena herättää helposti kritiikkiä Suomen tapaisessa, verrattain tasa-arvoisessa yhteiskunnassa (Rossi 2007, 23). Rossin (2007, 23) mukaan viimeaikainen tutkimus kuitenkin osoittaa, että tasa-arvo-ongelmia on edelleen ja että arki osoittaa monin tavoin sukupuolen tutkimuksen näkökulman tarpeellisuuden. Lehtosen (2005, 65) mukaan lapsiin sijoitetaan päivittäin satoja sukupuoleen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia, ja he vastaavat päivittäin sadoin eri tavoin näihin odotuksiin ja vaatimuksiin ja tulevat sitä kautta osaksi kulttuuria. Tässä tutkimuksessa pyrin siis hahmottamaan joitakin niistä odotuksista ja vaatimuksista, joita kasvattajat tuottavat päiväkodissa sukupuolesta.

Kirjoittaessani ja puhuessani sukupuolesta tiedostan, että samalla myös itse uusinnan ja rakennan sukupuolen käsitettä. Vaikka pyrkimyksenäni onkin purkaa dikotomista käsitystä sukupuolesta, tulen itse uusintaneeksi kyseistä dikotomiaa esimerkiksi kysymällä haastatte- luissa kasvattajilta, mitä erityistä heidän mielestään tulee huomioida tyttöjen/poikien kohdalla kasvatuksessa ja kirjoittamalla raportissa useaan otteeseen tytöistä ja pojista. Toisaalta lapset luokitellaan tytöiksi ja pojiksi päiväkodissa⁹, ja olenkin kiinnostunut nimenomaan

⁹ Mennessäni ensimmäisenä aamuna päiväkotiryhmään, josta keräsin aineiston, minulle kerrottiin heti että ryhmässä on 21 lasta, joista 12 on poikia ja 9 tyttöjä. Myös ryhmän ilmoitustaululla oli vanhemmille kirjoitettu tiedote ryhmästä, joka sisälsi tämän tiedon.

siitä, mitä kyseiseen luokitukseen kasvattajien mielestä liittyy, toisin sanoen millaiset heidän näkemyksensä tytöistä ja pojista ovat.

Edellä mainittuihin päämääriin olen pyrkinyt laadullisen, monimetodisen tapaustutkimuksen keinoin. Tapaustutkimus on lähestymistapa tutkimiseen, ei yksittäinen menetelmä. Tapaustutkimukselle on tyypillistä monipuolisuus ja joustavuus ja tutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia tiedonhankinta- ja analyysimenetelmiä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 198.) Tapaustutkimuksessa pyritään tyypillisesti ymmärtämään ja selittämään tutkittavaa, rajattua ilmiötä tutkimukseen osallistuvien kautta. Tällaista tapaustutkimusta luonnehditaan usein tulkinnalliseksi ja subjektiiviseksi. Tapaustutkimuksessa tutkitaan jotakin rajattua kokonaisuutta, tässä tapauksessa yhden päiväkotiryhmän ja erityisesti sen kasvattajien toimintaa. Tapaustutkimus antaa ainutkertaisen esimerkin ihmisten toiminnasta luonnollisissa tilanteissa ja mahdollistaa asioiden yksityiskohtaisen analyysin. Tapaustutkimuksen avulla voidaan syventyä laadullisiin teemoihin havainnollisesti ja systemaattisesti. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 181–182; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190.)

Aineistonkeruumenetelminä olen käyttänyt havainnointia ja haastattelua. Tutkimuksen analyysi pohjautuu sisällönanalyysiin, mutta tutkimus on saanut vaikutteita myös keskusteluanalyysista, diskurssianalyysista ja etnografiasta. Kaikkia näitä tutkimustraditioita yhdistää sosiaalinen konstruktionismi, ja keskeistä on kiinnostus sen tutkimiseen, kuinka sosiaalinen todellisuus rakentuu kielenkäytössä ja muussa toiminnassa. Kyseiset traditiot ovat myös vahvasti aineistolähtöisiä, eli aineiston tulkinnassa olennaiset jäsennykset rakennetaan aineiston analyysin tuloksena. (Jokinen 1999, 37–39.) Lisäksi havainnointiaineiston analyysissa on hyödynnetty kvantifikointia. Palaan aineiston analyysiin tarkemmin aluvuossa 6.7.

6.2 Tutkimusaineisto

Keräsin tutkimusaineistoni helsinkiläisessä päiväkotiryhmässä vuoden 2009 marras-joulukuussa videoimalla kasvattajien toimintaa päiväkodin arjessa ja haastatteleamalla ryhmän kasvattajat yksilöhaastatteluin. Tutkimusta suunnitellessani en pitänyt merkityksellisenä sitä, minkä ikäisten lasten ryhmästä aineiston kerään. Toiveenani oli kuitenkin ryhmä, joka ei olisi minulle entuudestaan tutusta päiväkodista, jotta välttyisin tutkijan ja työntekijän kaksoisroolista. Koska keräsin aineistoa vain yhdessä lapsiryhmässä, pyrin löytämään

ryhmän, jossa hoito- ja kasvatustehtävässä työskentelisi ainakin kolme henkilöä. Kun olin hahmotellut, millaista ryhmää etsin, valitsin päivähoitoalueen, jolla olin työskennellyt hyvin vähän, ja ryhdyin puhelimitse neuvottelemaan kentälle pääsystä alueen päiväkotien johtajien kanssa.

Neuvottelujen tuloksena pääsin keräämään aineistoa päiväkotilintusen¹⁰ 3-5-vuotiaiden Peipot-ryhmään¹¹. Peipot-ryhmään kuului tutkimusaikana 21 lasta, joista 12 oli poikia ja 9 tyttöjä. Havainnointipäivieni aikana paikalla oli kahtena päivänä 15 lasta ja yhtenä päivänä 10 lasta. Ryhmässä työskenteli yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Kaikki kolme kasvattajaa olivat paikalla kaikkina havainnointipäivinä. Peipoissa toimintaa toteutetaan mahdollisimman usein pienryhmissä, ja tämä näkyi myös havainnointipäivinä toimintatavoissa.

Tutkimusaineiston nauhoittamisen jälkeen litteroin aineiston. Litteroin aineiston karkeasti kirjoittamalla kaiken puhutun ylös. Kasvattajien nimet kirjoitin suuraakkosilla erotukseksi lasten nimistä. Videoaineistosta kirjasin karkeasti myös jonkin verran toiminnan kuvausta. Videoaineistoa kertyi jokaisesta aamupäivästä noin kolme tuntia eli yhteensä noin yhdeksän tuntia. Litteroitua tekstiä niistä syntyi 123 liuskaa. Yksilöhaastattelut kestivät 33 minuutista 38 minuuttiin. Litteraatiota kertyi 30 liuskaa.

6.3 Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä

Ylitapio-Mäntylän (2009, 25) mukaan sukupuoleen ja valtaan liittyvät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset merkitykset ovat usein piiloisia ja arjen toiminnan rakenteisiin sidottuja. Myös päiväkotiarjesta voi olla vaikea nähdä ilman tarkempaa katsomista sen sukupuolistavia rakenteita. Havainnointi saattaa paljastaa ristiriitoja suhteessa normeihin ja todellisen käyttäytymisen laidan. Havainnointitavaksi valitsin jatkuvan havainnoinnin eli kuvasin päiväkodissa kolmena aamupäivänä kaiken sisällä tapahtuneen toiminnan keskittyen jokaisena aamupäivänä kuvaamaan eri kasvattajan toimintaa. Jatkuva havainnointi sopii sosiaalista käyttäytymistä ja toimintaa koskeviin tutkimuksiin (Niiranen 1999, 245). Koska sukupuoli

¹⁰ Päiväkotilintunen on peitenimi. Kaikki tutkimusraportissa tästä eteenpäin esiintyvät päiväkotiryhmien, kasvattajien ja lasten nimet ovat peitenimiä anonymiteetin suojaamiseksi.

¹¹ Kiitän lämpimästi päiväkotilintusen johtajaa ja ennen kaikkea Peipot-ryhmän kasvattajia avoimesta suhtautumisesta tutkimusta kohtaan ja aineistonkeruumahdollisuudesta.

ja tasa-arvo eivät paikannu mihinkään yksittäiseen tilanteeseen tai toimintamuotoon, oli tarkoituksenmukaista havainnoida kasvattajien vuorovaikutusta erilaisissa tilanteissa.

Havaintojen tallentamisen osalta päädyin tapahtumien videointiin. Videointi on monella tapaa hyvä tapa saada tutkimusaineistoa. Videoimalla saadaan talteen huomattava määrä yksityiskohtia, joita kaikkia on mahdoton tavoittaa, vaikka havainnoisi kuinka tarkkaan. Erityisesti lasten kanssa toimiessa tilanteet etenevät nopeasti, mikä on sekä videoinnin haaste että mahdollisuus. Haasteena on pysyä tilanteen tasalla, mutta toisaalta voi luottaa siihen, että video tallentaa sen, mitä tapahtuu, vaikka itse ei sitä voisi havainnoida. Videoaineiston etuna on mahdollisuus katsoa videota useita kertoja ja eri näkökulmista, jolloin aineistosta voi huomata aina uusia analyysinäkökulmia. Lisäksi videoidessa aineisto tallentuu reaaliajassa, toisin kuin muistiinpanoja kirjoitettaessa, sillä ne kirjoitetaan pääosin vasta tapahtuneen jälkeen. (Walsh, Bakir, Lee, Chung & Chung 2007, 45–46.)

Suunniteltaessa tutkimusta on pohdittava milloin ja mitä havainnoidaan, kuinka kauan kerrallaan ja miten paljon aineistoa kaikkiaan tarvitaan (Niiranen 1999, 242). Videointikin vaatii päätöksen milloin, missä ja ketä kuvataan. Koska tutkin kasvattajien vuorovaikutusta, oli tarkoituksenmukaista suunnata havainnointi heidän toimintaansa. Ryhmässä, johon pääsin keräämään aineistoa, työskenteli kolme kasvattajaa, joten päätin keskittyä kuhunkin heistä yhden aamupäivän ajan. Pidin kolmea aamupäivää riittävän laajana aineistona tämän tutkimuksen kannalta, koska havainnointi on aineistonkeruumenetelmänä työläs, ja yhteen aamupäivään mahtuu päiväkodissa runsaasti erilaisia tilanteita. Työntekijöiden päivittäinen työnjako perustui Peipoissa työvuoroon, joten valitsin havainnointipäivät sen mukaan, että sain kuvattua kutakin työntekijää aamuvuorossa. Videoin kunkin aamupäivän aikana ensisijaisesti siis aamuvuorossa olevan työntekijän vuorovaikutusta lasten kanssa. Tämä auttoi havainnoinnin suuntaamisessa, koska päiväkotiarjessa koko ryhmä on samassa tilassa hyvin lyhyen ajan päivän aikana. En siis mitenkään voinut videoida kaikkea mahdollista, vaan minun oli keskityttävä yhdellä kertaa aina johonkin tiettyyn tilanteeseen. Lisäksi rajasin havainnoinnin vain sisätiloihin, koska ulkoilun kuvaaminen olisi asettanut laitteistolle niin suuria vaatimuksia. Havainnointiaineisto sisältää päiväkodin aamupala- ja lounastilanteita, vapaata leikkiä, ohjattua toimintaa koko ryhmälle ja pienryhmissä sekä erilaisia siirtymätilanteita, joista suurin osa on pukemis- ja riisumistilanteita.

Videoidessa ei kuitenkaan voi ajatella tallentavansa koko todellisuutta tilanteista, vaan on muistettava, että kamera kuvaa tietystä kuvakulmasta ja rajatulta alueelta. Myös valaistus ja äänet saattavat muodostua haasteiksi videoidessa, ja on huomattava, että video tallentaa vain kuvaa ja ääntä, ei esimerkiksi hajuja tai lämpötilaa. (Walsh ym. 2007, 47–48.) Toisaalta toimiessani itse kuvaajana havainnoin luonnollisesti samalla myös sellaisia asioita, joita video ei tallentanut. Videointi lapsiryhmässä oli haastavaa. Toiminta tapahtui välillä tiloissa, jossa oli hankalaa löytää hyvä kuvauspaikka. Yliopistolta lainaan saatu kamera osoittautui hieman huonolaatuiseksi tutkimuskäytössä. Paikoitellen videokuva on hämärää ja laatu heikko. Myös akkujen vaihtaminen ja asetusten tarkistaminen hermostutti videoidessa. Kokonaisuutena onnistuin kuitenkin saamaan riittävän hyvälaatuista materiaalia ja muutamaa minuuttia lukuun ottamatta talteen kaikki ne tilanteet, jotka olin suunnitellut kuvaavani. Aineiston analyysivaiheessa kaipasin kuitenkin ajoittain sitä, että olisin päässyt tarkastelemaan samaa tilannetta eri kuvakulmista nähdäkseni sekä kasvattajien että lapsien ilmeet.

Walsh ym. (2007, 52) kehottavat viettämään aikaa kentällä ennen kuvauksen aloittamista. Itse en käynyt tutustumassa tutkimukseni päiväkotiin ennen kuvaamisen aloittamista. Olin kuitenkin tehnyt tarkan suunnitelman kameran kohdentamisesta yhteen kasvattajaan kerrallaan, aamupalan alusta lounashetken loppumiseen saakka. Saavuin päiväkodille tuntia ennen aamupalaa, jotta ehdin esittäytyä kunnolla aamuvuorolaiselle, nähdä päiväkotiryhmän tilat, pohtia sopivia kuvauspaikkoja ja tarkistaa kameran toimivuuden. Omaksi valmistautumiseksi tämä tuntui riittävältä, mutta näin jälkikäteen ajateltuna olisin lasten ja henkilöstön kannalta voinut käydä tutustumassa ryhmään jo ennen varsinaisen kuvauksen aloittamista. Lapsille selitettiin kuvaamiseni vasta ensimmäisen kuvauspäiväni aamupiiirissä, jolloin olin kuvannut tiloissa jo lähes tunnin. Paikalla oli noin puolet ryhmän lapsista ja lopuille lapsista ei ehkä missään vaiheessa selvinnyt, kuka olin ja mitä tein. Vaikka lasten vanhempia oli tiedotettu kuvaamisesta, olisi mielestäni ollut lapsia kohtaan kunnioittavaa käydä esittäytymässä ryhmässä ennen kuvauksen aloittamista.

6.4 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Havainnointipäivien jälkeen haastattelin ryhmän kasvattajat. Haastatteluissa halusin kuulla, mitä ryhmän kasvattajat ajattelivat tyttöjen ja poikien toiminnasta ja tarpeista päiväkodissa. Käytin haastattelumenetelmänä teemahaastattelua. Teemahaastattelussa yksi haastattelun

näkökulma, haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on kaikille sama (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48). Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan teemahaastattelussa korostuvat kasvattajien tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset. Teemahaastattelussa etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen, mutta aikomukseni ei ollut tiukasti pitäytyä vain etukäteen valituissa teemoissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Kokosin ennen haastatteluja teemoja, joista halusin haastateltavien kanssa keskustella (ks. Liite 3.). Olin kiinnostunut nimenomaan kasvattajien näkemyksestä sukupuolesta ja tasa-arvosta. Niikon (2003, 32) mukaan tutkijan tehtävä onkin paljastaa asioita tutkittavan maailmasta, sekä hänen uskomuksiaan, arvojaan ja tunteitaan käsiteltävästä ilmiöstä. Haastatteluteemojen muotoilu oli vaikeaa, ilman että tuotin johdattelevia tai ennakko-oletuksia sisältäviä kysymyksiä haastattelutilanteessa. Kuten Liitteestä 3 voi havaita, esitin kysymyksiä sukupuolesta vasta haastattelun loppupuolella.

Valtakysymykset ovat yksiosa feminististä tutkimusta ja aineistonkeruussa tulisikin pohtia, millainen suhde tutkijalla on tutkittaviin (Ramazanoglu & Holland 2002, 159). Koska olin kuvannut jo kolme aamupäivää päiväkodissa, en ollut täysin vieras henkilö kasvattajille haastattelutilanteessa. Kuitenkin vasta haastattelutilanteessa keskustelin kasvattajien kanssa ensimmäisen kerran lapsista, kasvattajien työstä ja päiväkodista kasvatusympäristönä. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 23) mukaan haastattelut voivat muistuttaa spontaania keskustelua, mutta institutionaalisuutensa vuoksi ne eivät ole sitä. Tilanteen institutionaalisuutta korostaa se, että haastattelu nauhoitetaan. Haastattelulla on päämäärä ja tutkijalla on pääsääntöisesti kysyjän rooli ja haastateltavalla tiedon antajan rooli. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.) Tekemäni haastattelut etenivät pääosin tämän kaavan mukaisesti. Tilanteen institutionaalisuus tuli selvästi esiin jokaisen haastattelun kohdalla lopetettuani haastatteluiden äänittämisen. Sen jälkeen kasvattajat ryhtyivät pohtimaan haastattelua ja esittämiäni kysymyksiä. He myös esittivät minulle kysymyksiä tutkimuksestani haastattelun jälkeen, mitä he eivät varsinaisen haastattelun aikana tehneet.

Toteutin haastattelut lasten päivälevon aikana yhdessä päiväkodin leikkihuoneista. Äänitin haastattelut haastateltavien suostumuksella digiäänittimellä. Minulla oli haastattelurunko (Liite 3), jonka mukaan haastattelut lopulta etenivät hyvinkin tarkasti. Kolme yksilöhaastattelua tauoitta oli suhteellisen rankka kokemus, ja viimeisen haastattelun kohdalla oli jo ajoittain vaikeaa hahmottaa asiat, jotka kyseisessä haastattelussa olivat tulleet jo esille.

6.5 Vuorovaikutusta tutkimassa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on hyvin voiva lapsi. Suunnitelmassa tätä määritellään muun muassa siten, että ”lapsi kokee, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja hän saa vahvistusta terveelle itsetunnolle” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15). Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei suoranaisesti puhuta lapsen kehumisesta, voi mielestäni päätellä, että vahvistuksen saaminen terveelle itsetunnolle tapahtuu ainakin osittain kasvattajan myönteisellä sanallisella arviolla lapsesta eli kehumisella. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 17) todetaan myös: ”kasvattaja kannustaa lasta omatoimisuuteen niin, että lapsi kokee iloa osaamisestaan, mutta saa myös tarpeen mukaisen avun.” Lapsen kehuminen on yksi tapa kannustaa omatoimisuuteen, ja lapsen omatoimisuudesta iloitseva kasvattaja välittää myös lapselle mahdollisuuden iloita onnistumisestaan. Lisäksi kielen merkityksestä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 20) todetaan, että ”kasvattaja ohjaa lapsen havaintoja, opettaa toimintatapoja sekä kuvailee ja selittää tapahtumia”. Kehumalla lasta kasvattaja voi ohjata lapsen havaintoja välittäen lapselle samalla tietoa siitä, millaiset toimintatavat ovat toivottavia ja mitä arvostetaan.

Aikuisten ja lasten vuorovaikutus on keskeinen osa päiväkodin kaikkea toimintaa. Vaikka lapset vaikuttavat sekä yksilöinä että vertaisryhmänä päiväkodin ilmapiiriin, aikuisten toiminnalla on keskeinen merkitys päiväkodin ilmapiirin luomisessa. Kallialan (2008, 11) mukaan keskinäinen kanssakäyminen tuottaa monenlaisia tunnelmia ja hetkiä. Lasta kunnioittavan ilmapiirin voi aistia, samoin välinpitämättömän yleissävyn huolimatta siitä, että vuorovaikutuksen korkealuokkaisuuden ja heikkolaatuisuuden kriteerejä on vaikea yksityiskohtaisesti määritellä. (Kalliala 2008, 11.) Aikuiset voivat ilmaista huolenpitoaan ja sitoutuneisuuttaan muun muassa ilmein ja elein, puheen, vaikenemisen ja liikkeiden avulla (Kalliala 2008, 31). Kuitenkin vuorovaikutuksen arviointi saattaa jäädä hyvin vähäiseksi päiväkodissa. Koska vuorovaikutus on kasvatuksen keskeinen elementti, sitä tulisi voida arvioida. Ammatillisen vuorovaikutuksen arviointi perustuukin tavoitteistoon. Arvioinnissa voidaan pohtia sitä, toteutuvatko kasvatuksen tavoitteet vuorovaikutuksen tuloksena. Ammatityössä arvojen ja niihin perustuvien tavoitteiden on näyttävä kasvatustoiminnassa. (Kiesiläinen 2002, 254–255, 258.)

Päädyin tutkimaan nimenomaan kasvattajien toteuttamaa sanallista vuorovaikutusta päiväkodissa, koska kasvattajat ylläpitävät järjestystä ja luovat päiväkodin kulttuurista koodia ja odotuksia ”normaalista” käytöksestä monin tavoin. On tärkeää tunnistaa ja tunnustaa myös kasvattajan ja lapsen välisen suhteen epäsymmetrisyys, johon väistämättä liittyy kasvattajan vallankäyttö. (Kalliala 2008, 20–21.) Mietola ym. (2005, 15) ovatkin todenneet koulun käytäntöjä tutkiessaan, että samalla kun lapset oppivat koulussa tietyn sosiaalisen ryhmän jäseniksi, tuottaa koulu oppilaille jatkuvasti arvioita kykyjen ja taitojen kehittymisestä. Omaa itseä ja oppimista koskevan tiedon muodossa koulutus tarjoaa yksilölle käsityksiä siitä kuka minä olen, mitä minä osaan ja miten minä opin (Mietola ym. 2005, 15). Samalla tavalla päiväkotiympäristössä kasvattajan lapselle tuottama tieto muokkaa lapsen käsitystä itsestään ja toisista. Päiväkotivuorovaikutuksesta keskityinkin tarkastelemaan erityisesti kasvattajien esittämiä kehuja. Kasvattajien lapsille ja lapsista esittämät kehut ovat yksi tapa rakentaa ja ylläpitää järjestystä sekä luoda käsityksiä päiväkodissa vallitsevista kulttuurisista koodeista ja odotuksista. Kehuminen on siis tapa antaa palautetta lapselle päiväkodin kasvatusvuorovaikutuksessa. Jos lapsi käyttäytyy levottomasti tai muuten sopimattomasti, hän saa usein käytöksestään moitteita. Tällaisen lapsen kohdalla kehumiseen olisi Cantellin (2010a, 61) mukaan ehdottomasti panostettava. Paras kehun paikka on silloin, kun lapsi ei sitä odota ja kerjää (Cantell 2010a, 61).

Suomalaisia kehuja tutkineiden Marja Etelämäen, Markku Haakanan ja Mia Halosen (tulos-
lossa) mukaan kehuminen on tunnepitoista toimintaa ja myös tärkeä opettamisen ja sosiaalistamisen väline. Vaikka kehuminen on perustaltaan positiivista, se on aina myös arvioimista, eli kehun esittäjä asettuu aina arvioijan asemaan. Kehuminen voi kertoa keskustelukumppaneiden läheisestä suhteesta, kun kehuja antaa toiselle lämmintä palautetta. Kehuihin voi kuitenkin liittyä myös ongelmallisia puolia. (Etelämäki ym. 2010, 37, 42.) Joskus yksilölle annettava kehu voi aiheuttaa julkisesti annettuna myös kateutta muissa lapsissa (Vehkalahti 2007, 119) ja kehulla voi myös haukkua. Tarkastellessani kehuja kokonaisuutena päiväkotiympäristössä suhteessa tyttöihin ja poikiin, nostan esiin myös näkökulmia, joista katsottuna kehumista voidaan tarkastella myös suhteessa sukupuolten tasa-arvoon.

Kasvattajien käsitykset lapsesta ja lapsuudesta vaikuttavat heidän vuorovaikutukseensa lasten kanssa. Nämä käsitykset ovat aina aika- ja kulttuurisidonnaisia. (Kalliala 2008, 12.) Ajattelen, että myös kasvattajien käsitykset sukupuolesta tulevat esiin heidän tuottamassaan puheessa. On myös selvää, ettei päiväkoti ole muusta yhteiskunnasta irrallinen saare-

ke (Kalliala 2008, 38), vaan yhteiskunnassa vallitsevat olettamukset ja käsitykset maailmasta vaikuttavat kasvattajien toimintaan. Olettamuksia ja käsityksiä muodostetaan ja rakennetaan jatkuvasti sosiaalisessa kanssakäymisessä. Usein nämä olettamukset ovat itsessään selviä ja kyseenalaistamattomia, ne ovat usein myös näkymättömiä ja rutiininomaisia. Kuitenkin ne vaikuttavat merkittäväällä tavalla siihen, miten kasvattajat toimivat. Lisäksi asiat voidaan ymmärtää eri tavoin eri yhteyksissä ja eri vuorovaikutustilanteissa eli vuorovaikutuksen osapuolten ja kontekstin muuttuessa, vuorovaikutus voidaan tulkita eri tavoin. Tarkastelemalla lähemmin kasvatuksellista vuorovaikutusta päiväkodissa voidaan tavoittaa jotakin siitä, millaisia mahdollisuuksia, painotuksia ja rajauksia päiväkotikasvatukseen sisältyy. (Alasuutari 2006, 70–71.) Vaikka tarkastelen tutkimuksessa vain kolmen kasvattajan toimintaa yhdessä lapsiryhmässä, heijastelee kasvattajien toiminta myös jotakin niistä yhteiskunnassa jaetuista olettamuksista, joita päiväkotikasvatukseen liitetään, sekä tietenkin siitä, millaisia normeja rakentuu juuri tuohon yhteisöön.

6.6 Vieraassa roolissa tutulla kentällä

Olen lukuisia kertoja astunut vieraan päiväkodin ovesta sisään työskennellessäni sijaisena päiväkodeissa. Siksi myös tutkimuspäiväkotiin mennessäni tiesin suunnilleen millaisia tiloja ja tilanteita odottaa. Kuitenkin tiedostin olevani menossa keskelle päiväkotiarkea aivan toisella tavalla kuin minulla sijaisena on tapana. Pohdin kovasti, miten lapsiin tulisi tutkijana suhtautua. Lupa kuvaamiseen oli Helsingin kaupungin sosiaaliviraston lisäksi ryhmän kasvattajilta ja lasten vanhemmilta, mutta lapsilta sitä ei ollut eikä sitä missään vaiheessa heiltä kysytty. Vanhemmille lähetin myös tutkimusselostuksen tiedoksi (ks. Liite 2). Sovin ensimmäisenä kuvauspäivänä aamuvuorossa olleen kasvattajan Katin kanssa, että hän kertoo aamupiirissä lapsille minusta. Ennen aamupiirin varsinaista aloitusta Kati lähti hakemaan jotakin ja jäin ryhmän lasten kanssa odottamaan aamupiirin alkamista. Tuossa hetkessä paikalla oloni tuli ensimmäistä kertaa puheeksi lasten kanssa.

Pyry: Otaksä meistä videon?

MINÄ: Joo.

Pyry: Öö, mihin se laitetaan?

MINÄ: No mä just tässä pohdin et mä voin tuoda tän sitte Hannalle ja Katille ja Pirjollekin tän videon. Mut mä käytän tätä kun mä teen sellasta opinnäytetyötä, tutkimusta.

Pyry: No minkä takii sä et laita öö telkkariin niit?

MINÄ: Tää ei oo sellanen video, mikä tulis televisioon.

Tajusin tilanteessa tulleeni yllätetyksi. En ollut sittenkään valmistautunut riittävän hyvin vastaamaan lapsille omasta toiminnastani. Olin etukäteen ajatellut vastata suoraan lasten kysymyksiin, mutta yllätyin siitä, kuinka vaikeaa se oli. Jälkikäteen ajateltuna olisi ollut tarpeen käydä ennen ensimmäistä videotipäivää esittäytymässä koko ryhmälle ja kerto-massa, että tulen kuvaamaan heitä.

Havainnoidessani keskityin niin intensiivisesti videointiin ja sijoittumiseeni, että suoras-taan hätkähdin aina, kun joku lapsista tai aikuisista puhutteli minua. Nämä ikään kuin ra-janylitykset muistuttivat siitä, että olen kuitenkin fyysisesti tilanteissa paikalla, vaikka si-säisesti koin olevani jollain tavalla tilanteiden ulkopuolella. Vaikka pelkkä paikalla olemiseni vaikuttikin tilanteisiin, niin aktiivisesti ja aloitteellisesti otin itse osaa vain yh-teen tilanteeseen, jossa katsoin sen velvollisuudekseni lapsen turvallisuuden takia.

Joissain tilanteissa tunsin oloni vaivaantuneeksi kuvatessani kasvattajan toimintaa. Puke-mis- ja riisumistilanteiden työläys kurasäällä ja lapsen rajoittamista vaativat tilanteet olivat hankalimpia. Lapsille tuntui kuitenkin olevan selvää, että en ole käytettävissä ”tavallisen” aikuisen tapaan. Ainoastaan Ada, joka oli paikalla vain viimeisenä kuvauspäivänä, tuli ky-symään apuani riisumisessa, ja autoinkin Adaa kurahousujen henkseleiden avaamisessa. Havainnointipäivien päätteeksi kasvattajat kommentoivat aina paikalla oloani. Kasvattajat kertoivat jännittäneensä, osaavatko toimia, kun joku seuraa koko ajan vieressä. He olivat kuitenkin yllättyneen oloisia siitä, että kuvaamiseni häiritsi niin vähän. Kuulin olevani niin mukava, huomaamaton ja rauhallinen ihminen, että kuvaamisen ihan unohtaa.

Lappalainen (2007b, 67) luonnehtii lasten näkökulmaa tavoittelevissa etnografioissa pyr-kimystä näyttäytyä lapsille ”erilaisena” aikuisena. Vaikka oman havainnointini painopiste oli kasvattajissa ja heidän tavassaan olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa, tunnistin myös itse pyrkimykseni asettautua toisin kuin päiväkodissa kasvatusvastuullisena ollessani. Kas-vatusvastuullisen suhdetta lapsein Lappalainen kuvaa lähtökohtaisena paremmin tietämise-nä, pedagogisena auktoriteettina (Lappalainen 2007b, 67). Minulle oli ajoittain hyvin vai-keaa luopua tästä pedagogisesta auktoriteetista tutkijana ollessani. Kyse ei ollut siitä, että olisin halunnut olla opettajana ryhmässä, vaan siitä, että opintojeni ohella olen jatkuvasti työskennellyt opettajana vieraissa lapsiryhmissä ja siitä tottumuksesta käsin ”erilaisena” aikuisena olemisen tuntui oudolta. Uskonkin, että jotkin ilmeeni, eleeni ja äännähdykseni toimivat lasten toimintaa ohjaavasti, vaikka tietoisesti käytin aikuisen auktoriteettiani aino-

astaan kerran turvallisuussyistä. Lappalainen (2007b, 76) esittääkin tietynlaisen olemisen performatiivisuutena, joka rakentuu ammattikasvattajan ja lasten suhteissa. Koen, että esitin edelleen videokameran takana jossain määrin ammattikasvattajan performanssia, vaikka en aktiivisesti hakeutunutkaan kontaktiin lasten kanssa.

Walsh ym. (2007, 53) mukaan lapset pitävät kameroita kiehtovina. Yllätyin kuitenkin siitä, kuinka vähän lapset kiinnittivät huomiota kameraan. Kamera tuli puheeksi vain kerran sen jälkeen, kun olin esittäytynyt lapsille ensimmäisenä aamuna aamupiirissä, ja varsinaista kameralle esiintymistäkin esiintyi hyvin vähän. Tämä saattoi osittain johtua siitä, että käyttämäni videokamera oli hyvin pieni, kämmenen kokoinen.

Hankalaa kentällä olossa oli myös se, että olin tiedottanut hyvin väljästi tutkimusaiheistani päiväkodin henkilökuntaa ja lasten vanhempia (ks. Liite 1). Kuten Päivi Bergille (2010, 92) kouluetnografiaa tehdessään oli selvää, että hän oli kiinnostunut sukupuolen merkityksellistymisestä liikunnanopetuksessa, minulle oli selvää, että olen kiinnostunut sukupuolesta päiväkodin vuorovaikutustilanteissa. Berg (2010, 92) ei kuitenkaan halunnut painottaa erityistä kiinnostuksen kohdettaan tutkimuskoulunsa opettajille. Samoin itse päädyin kertomaan olevani kiinnostunut kasvattajien toteuttamasta vuorovaikutuksesta lasten kanssa erilaisissa päiväkodin tilanteissa. Koska havainnointiaikani oli vain kolme päivää, sukupuolinäkökulman esiin ottaminen olisi luultavasti muokannut kasvattajien toimintaa. Toki jo pelkkä videointi ja paikallaoloni vaikuttivat ryhmän kasvattajien toimintaan, mutta nyt vaikutus ei kohdistunut erityisesti sukupuolinäkökulmaan. Yksilöhaastattelujen jälkeen kuitenkin tarkensin kasvattajille varsinaista kiinnostuksen kohdettani tutkimuksessa.

6.7 Aineiston analyysi

Aineiston analyysini perustuu sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysia voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysissa pyritään kuvailemaan aineistoa sanallisesti ja tekemään päätelmiä siitä. Aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91) Kuvaan raportissa tutkimusaineistostani pääpiirteittäin kaiken, mitä sukupuolesta on sanottu (Husa 1999, 107). Sisällönanalyysissani olen hyödyntänyt jonkin verran myös etnografiaa, diskurssianalyysia ja keskustelunalyysia.

Etnografia on määritelty monella tavalla. Geertziä mukaillen Lappalainen (2007a, 9) määrittelee etnografian tiheäksi kuvaukseksi kulttuurista, missä kulttuuri ymmärretään symbolisena järjestelmänä, joka muodostuu sosiaalisesti rakennetuista merkitysrakenteista. Kiinnostuksen kohteena on siis jokin tietty kulttuuri. Siitä ei pyritä saamaan kaiken selittävää kuvaa, totuutta, vaan siitä pyritään nostamaan esiin tärkeitä, olennaisia ilmiöitä. Pyrkimyksenä ei siis niinkään ole ”ratkaista” jossakin kulttuurissa esiintyviä ongelmia, vaan valottaa niitä ja tuoda ne pohdittavaksi ja keskusteltavaksi. Esimerkiksi haastatteluissa kiinnostavia ovat ne puhuvat ja määritelmät, joita haastateltavat haastattelutilanteissa tuottavat. (Lappalainen 2007a, 9-11.)

Etnografialle ominaisia piirteitä ovat kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätö, aineistojen, menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat elävät sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys tutkimusprosessissa. (Lappalainen 2007a, 9-11.) Oma aineistonkeruuni käsitti vain neljä käyntiä tutkittavaan päiväkotiin. Lyhyt havainnointiaika ja havainnointi ilman varsinaista osallistumista päiväkotiarkeen erottavat tämän tutkimuksen varsinaisesta etnografiasta.

Diskurssianalyysia pidetään yleisimmin metodina, eli sillä tarkoitetaan tietynlaiseen tapaan järjestää ja tulkita kielellistä tutkimusaineistoa. Tässä tutkimuksessa se viittaa kuitenkin metodologiaan. Diskurssianalyysin perusajatus on se, ettei kieli heijasta sosiaalista todellisuutta neutraalisti, vaan se on samalla sosiaalisen todellisuuden tuote ja tuottaja. (Husa 1999, 91–92.) Kielenkäyttöä tarkastellaan tekemisenä, joka muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa (Suoninen 1999, 17). Diskurssintutkija nojaa siis näkemykseen kielen ja sosiaalisen toiminnan yhteen kietoutuneesta suhteesta, kontekstin keskeisyydestä ja analyysin monitasoisuudesta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 153).

Diskurssianalyysissa aineistot ovat selkeämmin erotettavissa toisistaan kuin etnografisessa tutkimuksessa eli aineistojen ei välttämättä tarvitse syntyä diskurssianalyysissa tutkijan aktiivisen läsnäolon kautta. Diskurssianalyysissa aineistot ovat suppeampia kuin etnografiassa johtuen osaksi analyysin tarkkuusasteesta, pyrkimyksestä sanoa ”vähästä paljon”. (Jokinen 1999, 42–43.) Tässä mielessä tutkimukseni on diskurssianalyttista. Etnografisesta metodologiasta olen kuitenkin ammentanut käsityksiä aineiston analyysista. Etnografiselle

tutkimukselle on ominaista, että aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin: tutkija tekee alustavaa analyysia jo kentällä ja alustava analyysi suuntaa ja tarkentaa tutkimusta (Lappalainen 2007a, 13). Tämä kuvaa hyvin myös omaa tutkimusprosessiani.

Keskusteluanalyysi on tutkimusmetodi, jonka avulla tutkitaan aitoja vuorovaikutustilanteita. Sen avulla halutaan selvittää, mitä kaikkea puheenvuoroilla saadaan aikaiseksi. (Hakulinen 1998, 15.) Keskusteluanalyyttisen ajattelun mukaan se, mitä sanotaan, ei ole irrottavissa siitä, miten se sanotaan (Hakulinen 1998a, 17). Vuorovaikutusta diskursisianalyttisestä näkökulmasta analysoivat tutkijat lainaavat usein keskusteluanalyysistä joitakin analyttisiä ideoita, mutta eivät vie kaikkia keskusteluanalyysille tyypillisiä menetelytapoja kurinalaisesti läpi (Jokinen 1999, 44). Hyödynsin tässä tutkimuksessa kasvattajien antamia kehuja analysoidessani keskusteluanalyyttistä tutkimusta kehuista, mutta en varsinaisesti muuten tehnyt keskusteluanalyysia. En tarkastellut kehuja keskustelutilanteina, mutta analysoin jonkin verran kehuja sukupuolinäkökulmasta myös kehujen rakennetyyppien valossa.

Laadullisen aineiston analyysissa voidaan Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 19) mukaan lähteä liikkeelle ilman ennako-odotuksia ja aineiston analysoija voi yllättyä ja oppia tutkimuksensa kuluessa. Kuitenkin on suositeltavaa kehittää niin sanottuja työhypoteeseja eli arvauksia siitä, mitä analyysi voi tuoda tullessaan. (Eskola & Suoranta 1998, 20.) Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009, 96–97) luokittelevat laadullisen aineiston analyysitavat aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt teoriaohjaavaa analyysitapaa. Teoriaohjaavassa analyysissa ei nojata suoraan teoriaan. Aikaisempi tieto kuitenkin ohjaa ja auttaa analyysia. Kaikkiaan analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole testata teoriaa. Teoriaohjaavan päättelyn logiikkaa kutsutaan usein abduktiiviseksi päättelyksi. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita hän yhdistelee pakolla, puolipakolla ja välillä luovastikin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Esimerkiksi videoaineistoa lähdin analysoimaan poimimalla litteroinnin jälkeen kohtia, jotka vaikuttivat tutkimustehtäväni kannalta kiinnostavilta. Keskusteltuani alustavista aineistohavainnoistani seminaariryhmässä huomio kohdistui kasvattajien antamiin kehuihin. Näin päädyin tarkastelemaan erityisesti kehumista päiväkotivuorovaikutuksessa. Kehujen analysoinnissa käytin apuna Etelämäen, Haakanan ja Halosen (tulossa) artikkelia *Keskustelu-*

kumppanin kehuminen suomalaisessa keskustelussa. Artikkelin pohjalta koodasin aineiston sekä kehujen kohteen että rakennetyypin mukaan. Saamiani tuloksia pyrin tarkastelemaan jälleen suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin (Eskola 2010, 183).

Robert Yinin (2009, 24) mukaan tapaustutkimuksen analyysiin tulisi sisällyttää sekä kokonaisvaltaisia että syvälle meneviä osia. Kaikkien aineistossa esiintyvien kehujen tarkastelulla pyrin yhdestä näkökulmasta kokonaisvaltaiseen aineiston analyysiin. Kehujen lisäksi olen poiminut aineistosta kaikki sukupuolistuneet puhuttelut lapsille ja analysoinut sitä, millaisissa vuorovaikutustilanteissa päiväkodissa niitä käytetään.

Aineistosta poimittujen kehujen ja sukupuolistuneiden puhutteluiden lisäksi huomioni kiinnittyi aineistossa kahteen sukupuolen ja tasa-arvon kannalta kiinnostavaan ilmiöön, jotka esiintyivät aineistossa useasti. Kuvaan nämä kaksi ilmiötä aineistosta rakennetuilla vuorovaikutusepisodeilla. Episodit sisältävät omin sanoin kirjoittamani kuvauksen siitä, mitä kyseisissä tilanteissa tapahtui. (Strandell 1995, 25.) Tapahtumien suoran kuvauksen tarkoituksena on antaa lukijalle parempi mahdollisuus arvioida tekemääni analyysia (ks. Värtö 2000, 23).

Johnsonin ja Onwuegbuzien (2004, 17) mukaan tutkimuksessa voidaan yhdistää kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen tekniikoita, metodeja, menettelytapoja, käsitteitä tai kieltä. Edelleen on kuitenkin kyse tapaustutkimuksesta, jossa tarkastellaan yhden lapsiryhmän kasvattajia eikä aineiston määrällinen tarkastelu tee tutkimuksesta yleistettävää. Määrällisyys tulee tässä tutkimuksessa esiin kehujen analyysissa. Laskemalla ja luokittelemalla aineistossa esiintyvät kehut tarkastelen yhdestä näkökulmasta sukupuolten tasa-arvoa päiväkotikasvatuksessa. Määrällisen elementin lisääminen analyysiin ei kuitenkaan täysin sovi yhteen hallitsevan feministisen tutkimuksen kanssa, sillä määrällisessä analyysissa sukupuoli ymmärretään biologisiin faktoihin perustuvaksi ja luokiteltavaksi kategoriaksi, eli sukupuoli ei ole määrällisesti tarkasteltuna lähtökohtaisesti sosiaalinen ja diskursiivinen, kielessä rakentuva. (Aslama 2006, 47.) Tässä tutkimuksessa määrällisen analyysin tarkoitus on tuottaa yksi tarkastelukulma päiväkotikasvatuksen tasa-arvoisuuteen. Määrällisen analyysin avulla olen myös päässyt sen jäljille, miten kehut voivat tuottaa sukupuolistuneita luokitteluja.

Haastatteluaineiston analyysissä hyödynsin teemoittelua. Teemoittelu on Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan. Alustavan ryhmittelyn jälkeen aineistosta aletaan etsiä varsinaisia teemoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Analyysissä aineisto siis puretaan ja kootaan uudestaan teoreettisten näkökulmien ja valittujen käsitteiden avulla siten, että lopulta voidaan vastata tutkimuskysymyksiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166). Lähdin purkamaan haastatteluja poimimalla niistä ensin kaikki jollakin tavalla sukupuoleen tai tasa-arvoon liittyvät puheenvuorot. Haastattelut sisälsivät jonkin verran muutakin materiaalia, sillä kaikki haastattelukysymykset (ks. Liite 3) eivät liittyneet suoraan sukupuoleen tai tasa-arvoon. Karsin tässä vaiheessa aineistosta tutkimusaiheen ulkopuolelle jäävät kohdat. Jäljelle jääneen aineiston järjestelin aluksi haastatteluteemojen mukaan, mutta pian huomasin, että tutkimuskysymyksen kannalta aineistosta löytyi kaksi selvää teemaa: 1) kasvattajien käsityksiä sukupuolesta ja 2) kasvattajien käsityksiä päiväkotitoiminnasta sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta. Esitänkin tutkimustulokset tämän luokittelun mukaisesti. Varsinaisessa analyysissä aineiston sisällön ja piirteiden osia voi vertailla ja tarkastella tutkimustehtävän mukaan ja etsiä niistä samankaltaisuuksia, ristiriitaisuuksia, poikkeamia, säännönmukaisuuksia ja toistuvia kuvioita. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 167.) Kiinnostavia olivat siis sekä näkemykset, jotka esiintyivät kaikilla haastateltavilla että näkemykset, jotka erosivat merkittävästi toisistaan haastateltavien kesken. Lopuksi kirjoitin auki oman tulkintani mukaisesti sen, mitä aineistossa oli yhdistellen tekstiin omaa ajattelua, aineistoesimerkkejä sekä aikaisempaa tutkimusta ja teoriaa (Eskola 2010, 194, 197).

7 SANALLINEN KEHUMINEN PÄIVÄKODIN VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA

Tässä luvussa tarkastelen tyttöjen ja poikien kasvattajilta saamia kehuja päiväkodin arjessa. Poimin videoaineistosta kasvattajien esittämät myönteiset arviot lapsista eli ne kohdat, joissa kasvattaja sanoo lapsesta jotakin myönteistä tai kiittää häntä. Nimitän näitä vuoroja Etelämäen ym. (tulossa) tapaan kehuiksi. Aineistossani esiintyvät kehut olivat moninaisia. Luokittelin ne kehun kohteen mukaan, rakennetyypeittäin (ks. Etelämäki ym., tulossa) sekä sen mukaan oliko kehun saajana tyttö vai poika. Kasvattajien tuottamat kehut kohdistuivat lasten ulkonäköön, persoonaan, suorituksiin ja olemassaoloon. Rakennetyypiltään kehut sisälsivät sekä lyhyitä verbittömiä luonnehdintoja (*hienoa*) tai jopa pelkkiä partikkeleita (*wau*) että pidempiä vuoroja (*hyvä, sä oot taitava tossa*).

Vaikka Etelämäen ym. (tulossa) mukaan kehuminen on kielellistä toimintaa, jossa kehun muotoutumiseen vaikuttaa myös se, miten vastaanottaja käsittelee kehulta vaikuttavaa vuoroa. Aikuisten välisessä keskustelussa tyypillisin tapa vastaanottaa kehu on osoittaa se hyväksytyksi. Hyväksymisen jälkeen vastaanottaja saattaa tuoda ilmi, että kehun kohteessa on huonojakin puolia tai selittää, että ansio kehun kohteen erinomaisuudesta kuuluukin itse asiassa jollekulle toiselle (Etelämäki ym., tulossa). Tämän tutkimuksen aineistossa kehumisen vastaanottajat eli lapset hyvin harvoin reagoivat sanallisesti kehumiseen. Näin ollen en voinut määritellä kehuiksi vain niitä kasvattajien puheenvuoroja, joita kehuja vastaanottavat lapset mielsivät kehuiksi. Pohdin, että kasvatustilanteissa esitetyt kehut ovat luonteeltaan erilaisia kuin vaikkapa kahden aikuisen vapaamuotoisessa keskustelussa esitetyt kehut, jotka tuntuvat selkeämmin vaativan vastaanottajan reaktion. Kasvatustilanteissa, joissa tavoitteena on opetella toimimaan omatoimisesti ja tiettyjen normien mukaisesti, kasvattajat vahvistavat lapselta toivottua toimintaa kehumalla, ja myös lapset saattavat hyvinkin ymmärtää tämän. Kasvattajan kehu lapselle päiväkodissa ei välttämättä ole tulkittavissa pelkäksi kehuksi.

Etelämäki ym. (tulossa) jaottelivat aineistostaan erikseen kehujausot, jotka saattoivat sisältää useampia kehuvuoroja ja -lausumia ja niiden vastaanottoja. Puheenvuoro on rakenteellinen kokonaisuus, jonka yksi puhuja tuottaa ja joka voi sisältää yhden tai useamman lausuman. Lausumaksi puolestaan nimitetään puheenvuoron niitä osia, jotka muodostavat itsenäisiä prosodisia ja syntaktisia kokonaisuuksia. Lausuma voi olla lauseen muotoinen,

mutta lausuma voi myös olla lausetta lyhyempi syntaktinen kokonaisuus, jopa pelkkä yksi sana. (Hakulinen 1998b, 34.) Vaikka omassa aineistossani on jaksoja, joissa saatetaan kehua useampia eri asioita ja useilla eri rakennetyypeillä, pääosin aineistoni kehujaksoissa on vain yksi kehuvuoro tai -lausuma. Siksi olenkin keskittynyt pääsääntöisesti yksittäisiin kehuvuoroihin ja laskenut kehuja sisältävän vuoron kahdeksi kehuksi vain, jos kehu kohdistuu selkeästi kahteen eri asiaan. Esimerkiksi seuraavan jakson, jossa Hanna kehuu sekä Elinan tarkkaa nuolentaa että Joonan ihania kissan viiksiä, olen laskenut kahdeksi kehuksi.

HANNA: Tehdääns semmonen juttu kuulkaas apulaiset papulaiset. Teil on ihanat, ihanat mustikkaviikset. Elina on nuollu niin tarkasti, et sille ei oo jääny mitään, mut sul on ihanat kissan viikset.¹²

Elinaan kohdistuvan kehun olen luokitellut tytölle suorituksesta annetuksi kehuksi ruokailutilanteessa. Rakennetyypiltään kehu on luokiteltu luokkaan, joissa kehujen subjekti on 3. persoonan pronomini. Joonan kehumisen olen luokitellut pojalle ulkonäköön liittyväksi kehuksi ja kehun rakennetyypiksi luokan, jossa kehun subjekti on 2. persoonan pronomini. Hannan jakson alussa käyttämä ilmaus ”*teil on ihanat mustikkaviikset*” puolestaan jäi aineiston ulkopuolelle, sillä pöydässä istuivat vain Joon ja Elina ja heille molemmille laskettiin jaksosta jo yksi kehu.

Kehuvuoroa, joka sisältää useamman kehulausuman, mutta jossa kehuttava asia ja kehun kohde pysyvät samoina, olen luokitellut yhdeksi kehuksi.

PIRJO: Oikein hyvä. Kiitos. Nonni. Hyvä. Ne on kyllä nyt viimisen päälle siinä laitettu.

Pirjo luonnehtii Pyryn toimintaa oikein hyväksi, kiittää Pyryä viikkaamisesta ja kehuu Pyryn viikkaustapaa. Olen luokitellut jakson yhdeksi kehuksi, joka on pojalle suunnattu, pukemistilanteessa annettu kehu ja joka rakennetyypiltään on passiivi. En ole sijoittanut kehujaksoa verbittömiin luonnehdintoihin tai kiitoksiin, koska jakson lopussa Pirjo kuitenkin esittää verbillisen luonnehdinnan Pyryn toiminnasta. Sana *kiitos* jää puolestaan liittämättä kielellisesti tarkemmin Pyryn toimintaan, joten olen tulkinut kehuvuoron viimeisen kehulausuman merkittävimmäksi kehuksi, sillä se on jakson monipuolisin kehu, joka myös tämentää kehumisen kohteen.

¹² Aineistoesimerkeissä kasvattaja on kirjoitettu isolla ja lapset pienellä läpi raportin. Suorat lainaukset aineistosta ovat tekstin sisässä kursivoituina tai erillisinä sisennettyinä fonttikoolla 10.

Näin luokittelemalla videoaineisto sisälsi yhteensä 281 kasvattajan kehuksi tulkitsemaani vuoroa, jotka olivat suunnattu tytöille tai pojille. Kehut, joiden saajana on sekä tyttö(jä) että poik(i)a olen jättänyt luokittelun ulkopuolelle.

Koodasin kehut seuraavalla tavalla. Jokaisesta luokitellusta kehusta merkitsin kehuja, lapsen, jolle kehu on tarkoitettu, kehuvuoron, kehu kohteen, kehu rakennetyypin sekä tilanteen, jossa kehu on annettu.

Esimerkki kehuja koodaamisesta:

Kehuja: Kati
 Saaja: Poika Ali
 Kehu: Hyvä. Sä oot taitava tossa.
 Kohde: Suoritus, motoriikka
 Rakennetyyppi: Subjektina 2. persoona
 Tilanne: Liikuntahetki

Näistä vuoroista 195 oli suunnattu pojille ja 86 tytöille. Koska aineistonkeruun aikana päiväkodissa olleista lapsista 60 % oli poikia ja 40 % oli tyttöjä, olen tarkastellut kehuja määrää suhteessa paikalla olleiden poikien ja tyttöjen lukumäärään. Poikien ja tyttöjen lukumäärän ero huomioituna pojat saivat 60 % kehuista ja tytöt 40 %¹³. Eidevald (2009, 94) kävi läpi erilaisia päiväkodin tilanteita ja tarkasteli puolestaan, minkä verran kasvattajat antoivat erilaisia kehotuksia ja käskyjä tytöille ja pojille. Hänen aineistossaan tytöille osoitettiin 25 % ja pojille 75 % kehotuksista.

Yhden aamupäivän aikana poika sai keskimäärin 8,13 kehua ja tyttö keskimäärin 5,38 kehua. Kehuja määrä vaihteli kuitenkin suuresti yksittäisten lasten kohdalla. Koska kaikki lapset eivät olleet jokaisena aineistonkeruupäivänä paikalla päiväkodissa, olen laskenut jokaiselle lapselle vertailuluvun suhteessa hänen paikallaolopäiviinsä. Esimerkiksi Elina oli paikalla kaikkina kolmena videointipäivänä ja häntä kehuisti aineistossa 13 kertaa¹⁴, jolloin hänen vertailuluvukseen muodostui $13 : 3 = 4,33$. Näin tarkasteltuna kehut jakautuivat lasten kesken Taulukon 1 mukaisesti.

¹³ Jatkossa esittäessäni tekstissä prosenttilukuja tyttöjen ja poikien kehuja määristä, luvuissa on aina huomioitu tyttöjen ja poikien lukumäärän ero aineistossa.

¹⁴ Olen jättänyt kahdelle tai kolmelle lapselle osoitetut yhteiset kehut huomioimatta tässä tarkastelussa.

Taulukko 1. Lapsille suunnattujen kehujen määrät.

LAPSI	KEHUT	PAIKALLAOLOPÄIVÄT	VERTAILULUKU
Ali	43	3	14,33
Aleksi	26	2	13
Katja	36	3	12
Leevi L	24	2	12
Joona	29	3	9,67
Pinja	14	2	7
Pyry	20	3	6,67
Eemeli	18	3	6
Nelli	6	1	6
Luukas	5	1	5
Elina	14	3	4,67
Ada	4	1	4
Joel	4	1	4
Leevi K	7	3	2,33
Topias	3	2	1,5
Laura	4	3	1,33
Nea	2	2	1
Mikael	1	1	1
Jemina	0	1	0

Viisi eniten kehuja saanutta lasta eli Ali, Aleksi, Katja, Leevi L ja Joona osallistuivat kaikki liikuntahetkelle aineistonkeruuajana. Ali ja Katja osallistuivat lisäksi S2-tuokioon. Alin, Aleksin, Katjan, Leevi L:n ja Joonan saamat kehut ovat suurimmaksi osaksi liikuntahetkeltä. Lasten saamien kehujen tarkastelu osoittaa, että pienryhmässä lapsi pääsee kokoryhmätilanteita paremmin kehuun kuulijaksi, mikä onkin luonnollista kasvattajan huomion jakaantuessa vain muutamalle lapselle. Muut ryhmän lapset saivat kehut ruokailuissa, aamupiirissä, leikeissä ja siirtymätilanteissa. Koska seurasin jokaisena päivänä pääsääntöisesti yhden kasvattajan toimintaa, on mahdollista, ettei kyseinen kasvattaja välttämättä kohdannut joitain ryhmän lapsista aamupäivän aikana ollenkaan. Näin ollen varon vetämästä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä kehujen jakautumisesta lapsille. Kuitenkin sukupuolen kannalta tarkasteltuna on huomattava, että viiden eniten kehuja saaneen lapsen joukossa on neljä poikaa ja vain yksi tyttö, kun puolestaan viiden vähiten kehuja saaneen lapsen joukossa on kaksi poikaa ja kolme tyttöä. Yksittäisten lasten saamien kehujen lukumäärää tarkastellessa huomio kiinnittyy erityisesti Lauraan, joka huolimatta siitä, että oli paikalla jokaisena kuvauspäivänä sai yhteensä vain neljä henkilökohtaista kehua. Positiivista kuitenkin on, että jokainen kasvattaja kehui häntä.

Vaikka Eidevald (2009, 140, 145–146) teki myös selkeitä määrällisiä havaintoja päiväkotiaineistostaan tyttöjen ja poikien välisistä eroista, hän korostaa, että tulokset eivät tarkoita sitä, että ne koskisivat *kaikkia* poikia ja tyttöjä. Lapsikohtaisesta kehujen lukumäärän tar-

kastelusta nähdään, että Eidevaldin huomautus pätee myös tämän tutkimuksen aineistossa. Kaikki pojat eivät saa runsaasti kehuja ja kaikki tytöt eivät jää kehuitta. Siitä huolimatta katsontapojen perustelluiksi tarkastella kehuja pelkästään sukupuolen perusteella. Kokonaistarkastelu osoitti, että sekä kehujen kokonaismäärässä että enemmän ja vähemmän kehuja saavissa lapsissa poikien saamien kehujen osuus oli tyttöjä suurempi. Ja kuten jatkossa esitän, kehujen tarkempi tarkastelu sukupuolen näkökulmasta tuotti myös muita kiinnostavia havaintoja.

Tarkastelin aineistosta myös sitä, kuinka usein lapsi mainitaan nimeltä kehun yhteydessä, koska ruotsalaisissa päiväkotihavainnoinneissa on kiinnitetty huomiota siihen, että poikia puhutellaan etunimellään huomattavasti useammin kuin tyttöjä. Oman nimen ja sen kuulemisen katsotaan olevan yhteydessä lapsen identiteetin vahvistumiseen ja siksi ei ole samantekevää, kuinka usein kuulee nimensä mainittavan (Wahlström 2008). Kehun yhteydessä mainittu etunimi myös nostaa kehun vastaanottajan muidenkin huomion kohteeksi, mikä korostaa lausuman kehuvuutta (Seppänen 1998, 105). Pojille esitetyistä 195 kehusta 55 sisälsi lapsen etunimen mainitsemisen. Tytöille esitetyistä 86 kehusta 28 sisälsi lapsen etunimen mainitsemisen. Poikien saamista kehuista 28 % sisälsi siis lapsen etunimen ja tyttöjen saamista kehuista 33 %. Näin ollen tässä aineistossa kasvattajat käyttivät hieman useammin lapsen etunimeä tyttöä kehuessaan kuin poikaa kehuessaan. Kuitenkin koska pojat saavat ylipäänsä enemmän kehuja kuin tytöt, nimen kuuleminen on tytöille harvinaisempaa kuin pojille.

Myös kasvattajien antamien kehujen määrässä oli eroja tässä aineistossa. Hanna kehuu aineistossa 119 kertaa, Kati 83 kertaa ja Pirjo 79 kertaa. On kuitenkin huomattava, että kasvattajat toimivat aineistossa erilaisissa tilanteissa eikä kasvattajia ole kuvattu ajallisesti yhtä pitkiä aikoja.

Kasvattajien kehujen jakautumisessa tytöille ja pojille oli eroa kasvattajien välillä (ks. Taulukko 2). Lasten lukumäärään suhteutettuna koko aineistonkeruuaikana Kati ja Pirjo kehuivat lähes yhtä paljon poikia ja tyttöjä. Hannan kehu selvästi enemmän poikia kuin tyttöjä. Taulukkoa tulkittaessa on kuitenkin huomattava, että tyttöjen ja poikien suhde vaihteli aineistossa jokaisena havainnointipäivänä. Jos kasvattajien antamien kehujen määrä tytöille ja pojille suhteutetaan siihen, millainen sukupuolijakauma oli niinä päivinä, jolloin kukin kasvattajista oli pääsääntöisesti havainnoinninkohteena, kehujen suhteet eri kasvatta-

jien välillä eivät ole yhtä suureet. Kun Hanna oli pääasiallinen havainnoitava, lapsista 33 % oli tyttöjä ja 67 % poikia. Hänen pienryhmänsä lapsista kyseisenä päivänä 20 % oli tyttöjä ja 80 % poikia. Tämä selittää osittain sitä, että Hannan antamat keuhut jakautuivat hyvin epätasaisesti tyttöjen ja poikien välillä. Toisin sanoen Hannan kohdalla keuhujen määrän suuri ero tyttöjen ja poikien välillä johtunee osittain siitä, että myös tyttöjen ja poikien lukumäärä oli suuri päivänä, jolloin havainnoin ensisijaisesti Hannaa. Päivänä jolloin havainnoin pääsääntöisesti Katia, tyttöjä ja poikia oli paikalla yhtä paljon, mutta silti Kati kehui poikia aineistossa 48 kertaa ja tyttöjä 35 kertaa. Pirjon keuhujen määrät tytöille ja pojille ovat samassa suhteessa kuin tyttöjen ja poikien määrä sinä päivänä, jolloin havainnoin ensisijaisesti häntä. Koska jokaista kasvattajaa kuvattiin jokaisena päivänä ja hyvin erilaisissa tilanteissa, on mahdotonta kuitenkaan vetää johtopäätöstä, että Kati kehui tyttöjä ja poikia määrällisesti epätasaisemmin kuin Pirjo ja Hanna. Tulkintaa tehdessä on kuitenkin hyvä huomioda, että erot kasvattajien välillä voivat johtua siis siitä, kuinka paljon päiväkodissa oli paikalla tyttöjä ja poikia.

Taulukko 2. Kasvattajien antamien keuhujen lukumäärä tytöille ja pojille päiväkodin eri tilanteissa.

	KATI		PIRJO		HANNA		YHTEENSÄ	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
Ruokailu	2	3	3	5	12	20	17	28
Siirtymä	7	20	12	16	4	41	23	77
Leikki	0	1	6	8	2	1	8	10
Aamupiiri	4	3	12	17	0	0	16	20
Jumppa	22	21	0	0	0	39	22	60
YHTEENSÄ	35	48	33	46	18	101	86	195

Taulukosta 2 havaitaan, että siirtymätilanteissa (jotka pääsääntöisesti olivat pukemis- ja riisumistilanteita) keuhutaan eniten. Koska kolmeen havainnointipäivään sisältyi kaksi jumppahetkeä, myös jumppahetkillä annettujen keuhujen määrä on suuri. Vaikka aineisto sisältää kolme aamupalatilannetta ja kolme lounastilannetta, on yllättävää, että ruokailutilanteissa annettujen keuhujen määrä jää selvästi siirtymätilanteita ja jumppahetkiä vähäisemmäksi.

7.1 Kasvattajien lapsille suuntaamien kehujen kohteet

Tutkiessaan suomalaisia kehuja Etelämäki ym. (tulossa) havaitsivat kehujen kohdistuvan persoonaan, ulkonäköön, omistettuihin asioihin sekä suorituksiin ja taitoihin. Luokittelin omasta aineistostani sen, mitä kehutaan saman jaottelun mukaan, mutta jätin pois luokan ”omistaminen”, koska kaikki omistukseen viittaavat kehut liittyivät aineistossani jollain tavalla ulkonäön kehumiseen (esim. *sul on sievä mekko*) eikä omistaminen sinänsä ollut kehu kohteena. Etelämäen ym. (tulossa) luokittelun ulkopuolelta aineistossa esiintyi myös positiivisia arvioita lapsen olemassa olost: tuolloin arvioitiin myönteisesti sitä, että lapsi ylipäättensä on paikalla. Nämä palautteet keräsin omaan luokkaan. Aineistossa esiintyvät 281 kehua jakaantuivat määrällisesti näihin luokkiin hyvin epätasaisesti. Selvä enemmistö kehuista kohdistui lapsen suoritukseen tai taitoon. Tarkat lukemat tyttöjen ja poikien saamista kehuista on nähtävissä taulukossa 3. Taulukossa 4 on esitetty kehujen jakautuminen tytöille ja pojille, kun on otettu huomioon tyttöjen ja poikien lukumäärä tutkitussa lapsiryhmässä. Taulukoista havaitaan, että tyttöjä kehutaan poikia enemmän ainoastaan ulkonäöstä ja vaatteista. Poikia kehutaan kaikista muista asioista tyttöjä enemmän.

Taulukko 3 Pojille ja tytöille annettujen kehujen lukumäärä eri kohteista.

	POJAT 195	TYTÖT 86	YHT. 281
Suoritus / taito	<i>sä oot taitava tossa</i> 174	<i>hienosti sä oot saanu</i> 74	248
Ulkonäkö / vaate	<i>sul on hieno formulapuku</i> 8	<i>ai ku sul on sievä mekko</i> 8	16
Persoona	<i>rohkee poika</i> 10	<i>sä olit tosi ahkera</i> 1	11
Olemassaolo	<i>kiva, kun olet tullut</i> 3	<i>hyvä, kun olet tullut</i> 3	6

Taulukko 4 Kehujen jakautuminen pojille ja tytöille eri kohteista, kun poikien ja tyttöjen lukumäärä on huomioitu.

	POJAT	TYTÖT
Suoritus / taito	61 %	39 %
Ulkonäkö / vaate	40 %	60 %
Persoona	87 %	13 %
Olemassaolo	40 %	60 %

7.1.1 Suoritukset ja taidot

Koska päiväkodissa keuhuttiin erittäin paljon erilaisia suorituksia ja taitoja, olen jakanut luokan *suoritukset ja taidot* vielä seuraaviin alaluokkiin: 1) pukeminen ja riisuminen 2) motoriset suoritukset 3) kasvattajan avustaminen 4) kognitiiviset taidot 5) syöminen ja ruokailutilavat ja 6) muut. Aineistossa keuhuttiin eniten pukemiseen ja riisumiseen liittyviä toimintoja sekä motorisia suorituksia. Näistä suorituksista kehut osoitettiin useammin pojille kuin tytöille. Taulukossa 5 on nähtävissä tytöille ja pojille kohdistettujen kehujen määrä kussakin alaluokassa.

Taulukko 5. Kehut eri suorituksista.

	POJAT 174	TYTÖT 74	YHT. 247
motoriset suoritukset	53	25	78
pukeminen ja riisuminen	49	19	68
syöminen ja ruokailutilanne	18	8	36
kognitiiviset taidot	10	3	13
kasvattajan avustaminen	4	7	11
muu	40	12	52

Taulukko 6. Kehujen jakautuminen pojille ja tytöille eri suorituksista, kun poikien ja tyttöjen lukumäärä on huomioitu.

	POJAT	TYTÖT
motoriset suoritukset	59 %	41 %
pukeminen ja riisuminen	63 %	37 %
kognitiiviset taidot	69 %	31 %
syöminen ja ruokailutilanne	60 %	40 %
kasvattajan avustaminen	28 %	72 %
muu	69 %	31 %

Taulukosta 6 havaitaan, että pojat kuulivat keskimäärin enemmän kehuja pukemiseen ja riisumiseen, motorisiin suorituksiin, kognitiivisiin taitoihin, syömiseen ja ruokailutilanteisiin sekä muihin suorituksiin liittyen. Tytöt saivat kehuja keskimäärin enemmän ainoastaan kasvattajan avustamisesta.

1) Motoriset suoritukset

Motoristen suoritusten kehuminen painottuu ohjatuissa liikuntahetkissä. Aineisto sisältää kaksi päiväkodin liikuntahetkeä, mikä selittää motoristen suoritusten kehumisen suuren määrän tutkimusaineistossa. Kasvattajien antamista motorisiin suorituksiin kohdistuneista kehuista 59 % suunnattiin pojille ja 41 % suunnattiin tytöille.

Ensimmäisellä liikuntahetkellä olivat paikalla kasvattajista Kati ja lapsista Ali ja Katja. Molemmat lapset saivat runsaasti kannustusta liikuntahetkellä, Katja sai 22 kehua ja Ali 21 kehua Katilta. Toisella liikuntahetkellä paikalla olivat kasvattajista Hanna ja lapsista Leevi, Joonas ja Aleks. Myös toisella liikuntahetkellä kaikki osallistujat saivat kannustusta. Katjan saama kannustus liikuntahetkellä on pääosin ”*hienosti menee*” -tyylistä vahvistusta hänen toiminnalleen. Sen lisäksi Kati nimeää kerran Katjan osaamisen.

Katja menee hyppimään trampoliinilla.

KATI: Yks kaks...[laskee] kymmenen. Katja osaa hyppiä. Hyvä.

Myös Alin, Leevin, Joonan ja Aleksin saama kannustus liikuntahetkellä on pääosin kannustavaa toiminnan vahvistusta lyhyillä verbittömillä luonnehdinnoilla kuten *hienoa* ja *hyvin menee*. Muutaman kerran kannustuksessa myös sanallistetaan lapselle, mistä häntä kehuaan.

HANNA: Hyppy. No ni. Jokaiselle muotopalalle. Tasahyppy. Hyvä Leevi. Hienoja tasahyppyjä. Wau wau ja punaselle. Oi, nyt tuli sammakkoloikka.

KATI Alille: Sit se kuperkeikka. Hyvä. Sä oot taitava tossa.

Kerran Hanna kehottaa jopa muita lapsia ihailemaan Leevin suoritusta tämän kiivettyä korkealle puolapuilla.

HANNA: Kattokaa missä Leevi on. Leevi pääs näin ylös.

Liikuntahetken ulkopuolella Pirjo kehuu Nelliä ja Pinjaa vahvoiksi heidän nostaessaan leluaatikkaa siivouksen yhteydessä..

PIRJO: Vahvat viskarit jaksaa nostaa sieltä niin.

Kehu sisältää viittauksen lasten ikään ryhmän vanhimpina, mitä pidetään edellytyksenä kyötä nostamaan laatikko.

Aamupiirissä on ohjelmassa venyttelyä. Pirjo kysyy, miten pannaan sormet kippuraan.

Nelli vastaa tähän, että ”nyrkkiin” ja ryhtyy näyttämään käsillään liikettä.

PIRJO: Niin, nyrkkiin suoraksi nyrkkiin. Hyvä Nelli.

Leevi puolestaan saa Hannalta kehun kuperkeikastaan vapaan toiminnan aikana.

HANNA: Aika hyvä kuperkeikka Leevi. Melkein onnistu. Oi, nyt oli hieno.

Motoristen suoritusten kehuminen liittyy siis päiväkodissa hyvin vahvasti jumppahetkiin. Jumppahetkillä kaikkia lapsia kehutaan suorituksista, ja pääsääntöisesti kehuminen näytetään kannustuksena jatkamaan liikkumista. Ero tyttöjen ja poikien välillä motorisista suorituksista saaduista kehuista on yllättävän pieni siihen nähden, että aineistossa ohjattuun jumppaan osallistuu vain yksi tyttö, mutta neljä poikaa. Huomattava on kuitenkin, että Kati ja Hanna esittävät lähes yhtä monta kehua yhteensä jumpissa (Kati 43 kehua, Hanna 39 kehua), jolloin Hannan jumpassa kehut jakaantuvat kolmelle lapselle ja Katin jumpassa vain kahdelle. Näin ollen vaikuttaa siltä, että kasvattajat kehuvat määrällisesti hyvin tasavertaisesti lapsia jumppahetkissä. Kiinnostuksen herättääkin se, miksei tyttöjä ole jumpassa enemmän. Katin jumppaan lapset valikoituivat Katin pienryhmästä. Havainnointipäivänä pienryhmässä olivat paikalla vain Ali ja Katja, joten he osallistuivat jumppaan.

Hannan ohjaama jumppahetki oli puolestaan tarkoitettu lapsille, jotka tarvitsivat erityisesti tukea motorisissa perustaidoissa. Kasvattajat olivat yhdessä fysioterapeutin kanssa valinneet lapset ryhmään. Jostain syystä kaikki ryhmässä olleet lapset olivat poikia. En tiedä olisiko ryhmään kuulunut vielä muita lapsia, jotka eivät sattuneet vain olemaan paikalla havainnointipäivänä. Jäin kuitenkin pohtimaan asiaa siitä näkökulmasta, että Lappalaisen (2006, 43) tutkimuksessa ilmeni kasvattajien panostavan pedagogisissa käytännöissä poikien fyysiseen aktiivisuuteen tyttöjä enemmän. Näin sukupuolen mukaan määrittyvät odotukset ja vaatimukset saattavat kääntyä olettamuksiksi tyttöjen ja poikien erilaisesta olemuksesta (Lappalainen 2004a, 142). Lappalaisen mukaan (2004a, 142) poika, joka ei osoita kiinnostusta liikuntaa kohtaan, saattaa joutua tyttöä helpommin kasvattajan erityishuomion kohteeksi. Aikaisemman tutkimuksen valossa jäin siis pohtimaan sukupuolen

vaikutusta ryhmän muodostukseen. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole kyseenalaistaa fyysioterapeutin ja kasvattajien ammattitaitoa havainnoida lapsia. Palaan liikunnan sukupuolittuneisuuteen vielä käsitellessäni lasten persoonaan liittyviä kehuja ja kasvattajien käsitäksiä sukupuolesta.

2) Pukeminen ja riisuminen

Lasten omatoimisuutta arvostetaan päiväkodissa paljon. Omatoimisuudessa on kyse lasten kehittämisestä ja oppimisesta. On hienoa, että osaa syödä ja pukea ja käydä vessassa itse. (Kalliala 2008, 33–34.) Omatoimisuuteen kannustaminen näkyi myös tässä tutkimuksessa kehuja suuressa määrässä erityisesti pukemis- ja riisumistilanteissa. Valtaosa pukemistilanteissa annetuista kehuista on lyhyitä verbittömiä luonnehdintoja kuten ”hyvä Ali”. Sekä tytöt että pojat saivat kehuja pukemis- ja riisumistilanteissa osaamisesta ja omatoimisuudesta.

PIRJO: Ja käsi neet sinne. Tyttäret osas laittaa ite ne.

HANNA Katjalle: Ai ku sä oot näppärä, ku te osaatte näin hyvin.

PIRJO Pyrylle: Oikein hyvä. Kiitos. Nonni. Hyvä. Ne on kyllä nyt viimisen päälle siinä laitettu.

HANNA: Muistat sä miten laitetaan siihen nilkkojen päälle. Sä oot osannut Joona. Hienoo. Noin.

HANNA: Hienoa Aleks. Ite sait henkselit tänään.

Omatoimisuuden kehumisen lisäksi kehuminen rakennetaan poikien kohdalla myös osaksi pyyntöä. Pyyteettömien kehuja ja kohteliaisuuksien lisäksi kehuja voidaankin käyttää strategisesti jonkin asian edistämiseksi (Etelämäki ym., tulossa). Tämä kehuja strateginen käyttö korostunee kasvatusvuorovaikutuksessa, erityisesti pukemis- ja riisumistilanteissa. Kati esimerkiksi vetoaa Pyryn taitoon laittaa nätisti vaatteet lokeroon. Ja Hanna puolestaan yrittää motivoida Pyryä laittamaan myös toisen henkselin kehumalla suoritusta ensimmäisen henkselin laitosta.

KATI Pyrylle: Laita nätisti, ku sä osaat. Et voi jättää noin.

HANNA: Sä oot hienosti saanu Pyrtsi tän toisen henkselin. Toinen yritti karata sulta.

Henkel (2006, 40) kuitenkin korostaa, että kasvattajien tulisi kiinnittää huomiota siihen, ettei se joka toimii vastoin sääntöjä saa runsasta huomiota, ja se, joka toimii sääntöjen mu-

kaisesti, tule ohitetuksi. Vaikka kehujen strateginen käyttö tukee Henkelin ideologiaa niiltä osin, että kasvattajan tulisi välttää turhaa kielteisyyttä puhetavassaan, on kehujen strategisessa käytössä vaarana juuri se, että myönteinen huomio kohdistuu ennen kaikkea lapseen, joka ei noudata toimintaohjeita, ja lapset, jotka noudattavat, eivät saa kannustusta.

Pukemis- ja riisumistilanteissa on tarkoitus ”tulla valmiiksi”. Päiväkodissa käytetäänkin näistä tilanteista nimitystä siirtymätilanne. Siirtymätilanteessa lapsi valmistautuu esimerkiksi vaihtamalla sopivan vaatetuksen seuraavaan tilanteeseen. Valmiiksi tulemisen tavoite välittyy aineistossa myös kasvattajien kehulausumissa. Esimerkiksi Kati kehuu Pyryä siitä, että hän on edistynyt kohti ”valmiiksi tulemisen” tavoitetta ja Hanna kehuu Pyryn pukemisnopeutta eli sitä, että hän on ensimmäisenä valmis.

KATI: Hyvä Pyry. Ei oo paljoo enää. Tuu tänne mä autan sua. Melkeen oot valmis.

HANNA Pyrylle: Sä ootki ensimmäisenä kuulkaa tuolla.

Aineistossani poika saa selvästi tyttöä useammin kehuja pukemis- tai riisumistilanteessa. Pojille suunnattiin kehuista 63 % ja tytöille 37 %. Tulosta voidaan tarkastella Eidevaldin (2009) tutkimushavaintojen kautta. Eidevald havaitsi, että kasvattajat kohtelevat eri tavalla tyttöjä ja poikia pukemistilanteissa. Pojat saivat pyytämättään enemmän apua kasvattajilta kuin tytöt. Eidevaldin tutkimissa päiväkodeissa tytöt saivat pyytämättään apua kolmesti, pojat saivat 62 kertaa. (Eidevald 2009, 131.) Värtön (2000, 36) aineistossa pukemistilanteissa sekä tytöt että pojat joutuvat tulemaan toimeen itsenäisesti. Eidevaldin (2009, 192) tutkimuksessa kasvattajat selittivät toimintaansa sillä, että tytöt heidän mukaansa kypsyvät nopeammin, eivätkä tytöt siksi tarvitse niin paljoa tukea pukemiseensa. Tämä selittäisi myös sitä, miksi myös kehujen näkökulmasta tytöt jäävät vähemmälle kasvattajan huomiolle pukemistilanteissa. Tyttöjen itsenäistä selviytymistä saatetaan pitää niin luonnollisena, ettei siitä tarvitse erikseen kehua. Poika puolestaan ansaitsee tai tarvitsee kannustusta pukemistilanteessa, koska häneltä sen ei oleteta sujuvan yhtä hyvin kuin tytöiltä. Itsenäinen selviytyminen saattaa jättää lapsen myös huomaamattomaksi, kun kasvattajien huomio kohdistuu pääsääntöisesti niihin, jotka eivät ”valmiiksi tulemisen” tavoitteesta itsenäisesti selviydy (tai joista kasvattaja ajattelee näin). Suomalaisessa kasvatuskulttuurissa reippautta ja itsenäisyyttä pidetään hyveenä. Voikin olla, että joidenkin lasten osalta itsenäisyyttä edellytetään liian varhain. (Cantell 2010a, 31.)

3) Syöminen ja ruokailutilanne

Ruokailutilanteet muodostavat keskeisen, säännöllisenä toistuvan rutiinin päiväkodin arjessa. 3-6-vuotiaiden lasten ryhmissä ruokailuihin käytetään aikaa suunnilleen 1,5 tuntia päivässä. (Mikkola & Nivalainen 2009.) Kasvattajilla tulisi olla yhtenäiset vaatimukset ja käytännöt ruokailuissa. Ruokailutilanteen onnistumisen ydin on Helena Siren-Tiusasen ja Erkki Tiusasen (2002, 71) mukaan aikuisten rauhallisuudessa. Tutkimuspäiväkodissa käytäntönä oli, että jokainen kasvattaja huolehti pienryhmänsä ruokailusta ja ruokaili pienryhmänsä kanssa samassa pöydässä. Näin ollen ruokailutilanne tarjosi luontevasti mahdollisuuksia monipuoliseen kielenkäyttöön ja hyvien pöytätapojen opetteluun (Koppinen ym. 1989, 133). Tutkimusaineisto sisältää kuitenkin hyvin vähän suoranaisesti ruokailuun ja ruokatapoihin liittyviä kehuja, siitäkin huolimatta että aineistoa on kuvattu kolmelta aamupalalta ja kolmelta lounaalta. Kehuista 60 % osoitettiin pojille ja 40 % tytöille.

Laura kuulee kehun kävellessään ruokapaikalleen, Pinja voidellessaan hienosti leipää ja Katja ”tullessaan valmiiksi” lounaalla. Laura ja Katja saavat aamupalalla kehun: *”tytöt syö siinä niin kivasti”*, jolla kasvattaja Hanna itse asiassa perustelee poistumisensa paikalta. Kehu on toteamus toiselle paikalla olevalle kasvattajalle Katille. Lisäksi Ada saa kiitosta Hannalta laittaessaan astiansa kärryyn ja Hanna kehuu sitä, että Elina on nuollut niin tarkasti, ettei hänelle ole jäänyt mustikkapiirakasta viiksiä kasvoihin. Edellä mainitut kehut liittyvät syömiseen sijaan siihen, että tytöt käyttäytyvät ruokailutilanteessa sopivalla tavalla. Varsinaisesti ruokailusta Hanna kehuu Pinjan syöneen hyvin ja Pirjo toteaa *”no hyvä”*, kun Elina saa juotua lasinsa tyhjäksi, vaikka on aikaisemmin kertonut, ettei hän jaksakaan enää juoda.

Pojat sen sijaan kuulevat ruokailuissa kehuja viidesti siitä, että ovat syöneet, kahdesti ruoan maistumisesta ja kolmesti pastillin imeskelystä. Esimerkiksi Joona saa positiivisen arvion syömisestään.

PIRJO: Joona kiltti. Istupa siinä niinku pöydässä istutaan. Syöt sen salaatin ja tuot sit pois.

Joona: (--) tätä salaattii.

PIRJO: Ei halua mennä suuhun? Meinaako ne jäädä siihen? Entäs jos sä teet näin. Nappaat ne tohon haarukkaan. Noin. Hyvä. Hyvin meni (-). Eiks niin? Hyvä Joona.

Syömisen lisäksi pojalle kohdistuu kehu sopivasta annostelusta, leivän ottamisesta, muffinssipaperin repäisemisestä ja suun pyyhkimisestä, ”valmiiksi tulemisesta” ja kahdesti astian viemisestä. Lisäksi rikkoessaan päiväkodin normistoa hyvistä pöytätavoista Ali saa kannustavan vahvistuksen korjattaessaan tapojaan.

HANNA: Istupa sinne pöytään päin. Niin hienosti.

Vaikka ruokailutilanteisiin liittyviä kehuja aineistossa ei ole montaa ruokailutilanteiden määrään nähden, kehut kohdistuvat tyttöjen ja poikien kohdalla pääosin eri asioihin. Tytölle jaetaan vain kahdesti kehu siitä, että hän on syönyt tai juonut, pojille puolestaan suurin osa ruokailutilanteiden kehuista annetaan syömisestä.

Jotkut kasvattajat pitävät lapsen kannustamista ja kehumista onnistuneen ruokailutilanteen jälkeen hyvänä toimintatapana. Koska syömisessä pitäisi kuitenkin olla kyse normaalista toiminnosta, ei palkitsemiseen kannata suhtautua varauksetta. Onkin hyvä pohtia kehujaanko niitä, joilla on hankaluuksia syömisessä ja jotka syövät lautaseltaan esimerkiksi lusikallisen, vai niitä, jotka syövät päivittäin lautasensa tyhjäksi. (Cantell 2010a, 93-94.) Minkälaista viestiä välittää puolestaan se, että tyttöjä kehutaan siitä että he käyttäytyvät ruokailutilanteessa hyvin, ja poikia siitä, kun he ylipäättänsä ovat syöneet tai imeskelleet pastillin?

Eidevaldin (2009, 158–159) tutkimusaineiston ruokailutilanteissa on havaittavissa sama ilmiö kuin pukemistilanteissa, eli kasvattaja kiiruhtaa auttamaan poikia, ennen kuin poika ilmoittaa haluavansa apua. Värtö (2000, 32) puolestaan kuvailee aineistostaan ruokailutilanteen, jossa tyttö saa huomautuksen huonosta käytöksestä pyyhkiessään suun kämmenselkään ja poikaa puolestaan kehutaan oma-aloitteisesta osaamisesta leipää voidellessa. Kiinnostava on Värtön (2000, 58) tutkimuksessa ilmennyt tyttöjen hiljainen palkitseminen hyvästä käytöksestä. Tytöt saivat ruokansa ennen poikia. Kuitenkin pojille jaettiin sanallinen palkinto, kehu, kun he sääntöjen kertaamisen jälkeen ryhtyivät niitä noudattamaan. Värtö tulkitsee tämän poikien nostamisena huomion keskipisteeseen. (Värtö 2000, 59.) Samankaltainen tilanne on aineistossani Hannan esittämä kehu Alille, joka korjaa asentonsa istuttuaan ensin pois päin pöydästä.

4) Kognitiiviset taidot

Vain pieni osa kehuista kohdistettiin lasten erilaisiin kognitiivisiin taitoihin. Erilaisista havainnoista, oivalluksista, älyllisistä taidoista ja hyvästä muistista keuhuttiin lapsia yhteensä 14 kertaa. Kehuista suunnattiin 69 % pojille ja 31 % tytöille. Tytöistä keuhuttiin vain Elinaa: Elina laski pastillit kahdesti oikein ja muisti *ihan oikein* kenen vuoro on aloittaa ruoan ottaminen. Yleisimmin keuhuttiin poikien muistia. Alin muistia keuhuttiin kerran, Eemelin muistia kahdesti ja Joonan muistia kolmesti. Esimerkiksi Joonaa arvioitiin myönteisesti, kun hän muistutti kasvattaja Hannaa kuvista heidän lähtiessä jumppaan.

HANNA: No kylläpä on hyvä ku meil on tällanen hyvämuistinen Joona täällä ni ei unohdu nää tärkeet asiat.

Lisäksi Topias sai kehun osatessaan ilmoittaa, kuinka mones lapsi hän on Pirjon laskiessa lasten lukumäärää ennen lounasta. Eemeli *onneksi* myös huomasi, että Leevi puki päälleen toisen lapsen hupparin ja *keksi hyvän nimen* kulkusille (ravistin). Eemeliä keuhuttiin myös siitä, hänen huomatessaan, että käsi pitää nostaa ylös, jos tarvitsee lasin.

Vaikka tähän luokkaan kuuluvia kehuja on hyvin vähän, on huomattava, että valtaosa niistä suunnataan pojille. Keskinen ja Hopearuoho-Saajalan (1994, 33) mukaan erot kognitiivisissa taidoissa tyttöjen ja poikien välillä ovat vähäisiä, yleisessä älykkyydessä niitä ei ole havaittu lainkaan. Näitä vähäisiä eroja on kuitenkin pyritty selittämään biologisten tekijöiden avulla, esimerkiksi aivorakenteiden erilaisuudella, ja ympäristötekijöillä, esimerkiksi vanhempien ja opettajien asenteella. Muun muassa tyttöjen hyvää suoritusta matematiikassa ollaan taipuvaisia selittämään tyttöjen sinnikkyydellä ja hyvällä opetuksella, kun sen sijaan poikien onnistumista selitetään pojan luontaisella kyvykkyydellä. Opettajat kiinnittävät myös enemmän huomiota poikiin matematiikan tunnilla. (Keskinen & Hopearuoho-Saajala 1994, 33–34.) Vaikka kognitiivisia taitoja kehutaan aineistossani vähän, myös tämän tutkimuksen aineisto tukee käsitystä siitä, että poikien kognitiivisiin taitoihin kiinnitetään enemmän huomiota kuin tyttöjen.

5) Kasvattajan avustaminen

Tytöt saivat lukumääräänsä suhteutettuna poikia huomattavasti enemmän kehuja erilaisten avustavien tehtävien suorittamisesta. Tähän luokkaan sisältyvistä kehuista 72 % osoitettiin

tytöille ja 28 % osoitettiin pojille. Pojista Eemeli sai kehuja ”*hieno homma*” ja Ali kehuja ”*hyvä*” osallistuessaan kasvattajan auttamiseen pitämällä hissien ovea auki ja kiitoksen tuodessaan Pinjan tossut. Lisäksi Leevi sai kiitosta tuodessaan läpyskät¹⁵ liikuntahetken päätteeksi Hannalle ja Topias palauttaessaan ruokailun päättyessä tiskirätin.

Tytöistä Elina sai kehuja laskiessaan pastilleja ja tuodessaan tiskirätin. Katja *osasi hienosti toimittaa asiansa* hakiessaan keittiöstä puuttuvan leivontatarvikkeen. Ada *suoritti hienosti* kellonsoiton ennen lounasta ja *hoiti hienosti* yhteisten astioiden poiskorjaamiseen.

Aikaisempien tutkimusten valossa on kiinnostavaa, että apulaisena toimiminen oli suoriutuksista ainoa luokka, jossa tytöt saivat poikia enemmän kehuja. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että tytöt toimivat usein apulaisen ja huolehtijan roolissa. (Tholander & Aronsson 2002, 212–213.) Michael Tholanderin ja Karin Aronssonin (1992, 213) tutkiessa koululuokan vuorovaikutusta yläkouluikäisillä, he havaitsivat, että mikään ei kuitenkaan estä myös poikia toimimasta opettajien apuna. He myös esittivät, että apulaisena toimimisen voi nähdä toimintana, jossa apulaisena toimiva lapsi saa valtaa kyseisessä ryhmässä ja/tai toimintana, jossa lapsi ikään kuin menettää valtaa (Tholander & Aronsson 2002, 213).

Kuten Odenbringin (2010) tutkimusaineistossa myös tämän tutkimuksen aineistossa sekä tytöt että pojat avustivat kasvattajaa. Odenbringin tutkimushavaintojen mukaan tytöt ottivat päiväkodissa usein poikia suuremman vastuun ja avustavan roolin ja avustaminen oli tytöille hieman tyypillisempää (Odenbring 2010, 117–129). Huomionarvoista on myös se, että poikien kasvattajan avustamiseen liittyvät kehuja tulevat omassa aineistossani hissinapin painamisesta ja tavaroiden tuomisesta. Tyttöjen avustamisesta saadut kehuja liittyivät sen sijaan kaikki ruokailutilanteisiin ja tavaroiden hakemiseen keittiöstä.

Se, että tytöille esitettiin avustamisesta poikia enemmän kehuja voi kertoa siitä, että tytöt myös omassa aineistossani ottivat poikia useammin avustavan roolin. Mutta kehuja voidaan ajatella myös välittävän lapsille kasvattajien odotuksia ja arvostuksia. Kasvattajan avustaminen johtaa tytöillä positiiviseen nähdynsi tulemiseen, eli toimiessaan apulaisena työstä tulee kasvattajan kehuja arvoinen. On kuitenkin hyvä huomioida, että tämän tutkimuksen aineistossa kolmena aamupäivänä tytöille esitettiin yhteensä vain seitsemän kehuja

¹⁵ Läpyskät on Hannan käyttämä ilmaus jumppahetkellä käytetyistä paikkamerkeistä.

kasvattajan avustamisesta. Toisaalta Värtön (2000, 58) aineistossa tytöt eivät saa myönteistä huomiota apulaistehtävistä, vaan kasvattajat pitävät avustamista ikään kuin luonnollisena.

6) Muut

Edellä mainittujen luokkien lisäksi keräsin jäljelle jääneet suorituksista annetut kehuilu- kaksiksi *muut*. Tähän luokkaan kuuluvia kehuja annettiin selvästi enemmän pojille kuin tytöille. Tässä kehujoukossa sekä tyttöjä että poikia kehuittiin leikkitaidoista, yhteistyötaidoista, asioiden kertomisesta ja normiston mukaisesta toiminnasta (esimerkiksi sisälle tulosta aamu-ulkoilusta tai omalle paikalle istumisesta aamupiirissä). Näin ollen kehujen sisällössä tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa. Tähän luokkaan kuuluvia kehuja annettiin kaikissa päiväkodin tilanteissa

7.1.2 Ulkonäkö ja vaatteet

Päiväkodissa vaatteisiin ja ulkonäköön liittyvää positiivista palautetta annettiin sekä tytöille että pojille, mutta tyttöjen vaatteita ja ulkoista olemusta kehuittiin useammin kuin poikien. Tytöille suunnattiin 60 % ulkonäköä ja vaateesta koskevista kehuista ja pojille 40 %. Vaatteisiin liittyvät kehu esitettiin yhtä lukuun ottamatta eteisessä, jossa pukemisen tai riisumisen lomassa huomio kiinnittyy luonnollisesti usein vaatteisiin. Alla olevien esimerkkien vaatteisiin kohdistuneet ihailut voidaan tulkita perinteisiä stereotypioita vahvistaviksi, sillä ne kohdistuvat Pinjan sievään mekkoon sekä Eemelin hurjaan paitaan ja formula-asuun.

HANNA Pinjalle: Aiku sul on sievä, sievä mek- mekko. Tosi sulonen.

KATI: Tää on kyllä upee. Tää kuuluu siihen Autot-sarjaan.

Eemeli: Joo.

KATI: Voi tulla vaan aika lämmin sisällä. Laitetaaks tääkin kiinni.

Eemeli: Joo.

KATI: No ni. Hieno oot formulakuski.

PIRJO: Tulepas Eemeli sanomaan minulle huomenta, tule. Hui, mikä hurja paita sinulla on. Minua- han hiukan pelottaa. Mitä siinä on? Mikä? Onko se joku ötökkä?

Pirjon kehuessa Eemelin hurjaa paitaa oli meneillään aamupiiri, jossa oli vieraana käsinukke Onni-orava. Pirjon kirjakielisestä puhetavasta voikin päätellä, että Pirjon kehu Eemelille

on sanottu osana draamaleikkiä Onni-oravan roolista käsin, sillä kirjakieli on tyypillinen rekisteri leikkitilanteen kielenkäytössä (Korhonen 2001, 87).

Perinteisiä stereotypioita myös rikottiin vaatetusta koskevista kehuista, kun Pyry sai kehuja kiiltävistä saappaista ja kauniista kurahousuista.

KATI Pyrylle: Uudet saappaat sul on täällä. Oikein kiiltävät liekkisaappaat.

HANNA: Minkäslaiset Pyrtsi sul oli kurahousut?

Pyry: Ne vihreet.

HANNA: Onks ne nää kauniit.

Myös Katja sai kehuja puhtaista kurahousuistaan. Lisäksi vaatteista kehuttiin Pinjan ja Nellin paitaa.

PIRJO Pinjalle: Onpas sinulla hauska kuva siinä.

PIRJO Nellille: Odota ihan hetki mä vien nää teidän sukat tänne, ni mä tuun kattoo sun paitaa. No nyt. Ai, hieno. Mitä siinä on? See you. oi oi.

Tytöille tarjottiin huomioivia kehuja vaatetuksesta Värtön (2000, 35–36) tutkimusaineistossa useasti. Tässä tutkimuksessa tytöt saivat kehuja vaatteistaan vain neljästi. Myös pojat saivat neljästi kehuja vaatteistaan. Näin ollen tässä tutkimuksessa vaatteiden kehuja määrä on kohtalaisen pieni eikä tue käsitystä siitä, että erityisesti tyttöjen vaatetusta keuhuttiin.

Ulkoisesta olemuksesta Elinaa kehuttiin siitä, että hän oli *ihanasti hieno tyttö* ja Pinjan sormet toimivat esimerkkeinä *kymmenestä kauniista sormesta*. Eemeli puolestaan kuuli aamupiirissä vierailleelta Onni-orava -käsinnukelta, että hänellä on *kauniin väriset hiukset, melkein kuin Onnin pörröhäntä*. Lisäksi Katjan kasvomaalaukset olivat *aika hienot vielä* ja Joonan mustikkapiirakkaviikset olivat *ihanat kissan viikset*.

HANNA: Elina on nuollu niin tarkasti, et sille ei oo jääny mitään, mut sul on ihanat kissan viikset.

Joonalle tarkoitettu kehu on sikäli ristiriitainen, että samassa yhteydessä kasvattaja kehuu Elinan nuolleen niin tarkasti, että hänelle ei ole jäänyt mustikkapiirakasta viiksiä.

Ulkonäköön ja vaatteisiin liittyvistä kehuista vain Elinalle tarkoitettu kehu ”*ootpas ihanasti hieno tyttö*” sisälsi ilmeisen sukupuolittuneen merkityksen. Kehu liittyy tilanteeseen, jossa

Elinalle on tehty kasvomaalaus ja Hanna ohikulkiessaan huomaa Elinan kasvot. Kuitenkin myös Hannan kehu Pinjalle sievästä ja suloisesta mekosta välittää Pinjalle viestiä siitä, mitä pidetään kauniina ja feminiinisenä. Eemelille tarkoitetut kehut hänen formulapuvustaan rakentuvat perinteisesti hyvin maskuliinisena pidetyn aihepiirin ympärille. Vaikka formulakuljettaja periaatteessa voi olla sekä mies että nainen, ei maailmalla tunneta menestyneitä naiskuljettajia. Siksi Eemelin kehumista hienoksi formulakuskiksi voi pitää ilmauksena, joka vahvistaa Eemelin maskuliinisen identiteetin rakentamista.

Kulttuurissamme mies-naisjako merkitään yleensä ulkoisesti ja yleensä vaatteisiin (Oksala 1997, 176). Tyttöjen ja poikien erilaisuutta ylläpidetään koko ajan muun muassa vaatetuksen ja ulkonäön suhteen. Pukeutumisella viestitetään naiseutta ja mieheyttä. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 111.) Vaikka tutkimuksessa vahvistuivatkin jonkin verran perinteiset käsitykset sukupuolistuneesta pukeutumisesta, aineistossa ei esiinny tilanteita, joissa pukeutumiskoodi tulisi keskusteluun esimerkiksi sukupuolistuneen pukeutumiskoodiston rikkomisena.

7.1.3 Persoonaa

Persoonaan tai lapsen luonteeseen liittyviä kehuja esitettiin aineistossa vain yksitoista. Niistä 87 % suunnattiin pojille ja 13 % tytöille. Suuren prosenttieron lisäksi tämä kategoria on kiinnostava sukupuolen näkökulmasta myös siksi, että lapsen persoonaa luonnehdittaessa sukupuolella on havaittu olevan merkitystä. Samanlainen käytös tytöllä ja pojalla on tulkittu eri tavoin (Värtö 2000, 37). Tytöistä ainoastaan Ada sai kiitosta ahkeruudestaan. Kasvattaja Hanna kiittää Adaa siitä, että Ada osallistuu astioiden korjaamiseen pöydästä ja kehuu Adaa ahkeraksi.

HANNA: Kiitos Ada, sä olit tosi ahkera. Sä toit näin monta astiaa.

Kiinnostavaa onkin, että poikia sen sijaan kehuistiin fiksuudesta, viisaudesta, tarkkuudesta ja rohkeudesta. Lounashetkellä Hanna luonnehtii Mikaelin toimintaa viisaaksi ja Joel saa kehuja tarkkuudestaan. Joel on ollut laittamassa ksylitolipastilleja esille, ja Pirjo kehuu häntä tarkaksi mieheksi¹⁶.

¹⁶ Olen luokitellut tarkkuuteen viittaavat kehut luonnekehuiksi, vaikka tarkkuutta voisi tarkastella myös suoritukseksi. Kuitenkin Joelin kuulemma luonnehdinta *tarkka mies* kohdistuu mielestäni Joelin persoonaan ja siksi luokittelin kehun persoonaa luonnehtiviin kehuihin.

PIRJO Joelille: A,i sä asettelet ne sinne. Tarkka mies.

Pirjo kehuu Joelia myös fiksuksi Joelin riisuesssa käsineitä.

Joel: Mul on käsineet täys hiekkaa. Ku ne ei laitettu näitten päälle.

PIRJO: Ni mihin meni hiekkaa? Tänne sisälle vai?

Joel: Joo.

PIRJO: Ravistelitko tyhjäksi fiksun miehenä?

Kehu ei ole suora, mutta mahdollistaa Joelille siirtymisen fiksurien miesten joukkoon helposti vain käsineitä ravistelemalla. Kiinnostavaa on myös se, että molemmilla kerroilla Pirjo käyttää ilmaisua *mies* luonnehdinnan yhteydessä. Vastaavassa tilanteessa on vaikea kuvitella, että tyttöä kutsuttaisiin naiseksi. Fiksuus ja viisaus liittyvät läheisesti kognitiivisiin taitoihin, joista poikia myös kehuuttiin tyttöjä enemmän. Värtön (2000, 74) mukaan päiväkotimaailmassa järkeen perustuvaa ja vetoavaa vastuuta sanoitetaan pääasiassa pojille.

Poikia kehuuttiin kahdesti myös innokkuudesta. Molemmilla kerroilla innokkuus liittyi johonkin kasvattajan suunnittelemaan toimintahetkeen. Lisäksi poikia kehuuttiin rohkeudesta viidesti. Rohkeaksi ja huimapääksi tehdyt luonnehdinnat ovat kaikki liikuntahetkeltä, jossa paikalla olivat kasvattaja Hanna lisäksi lapset Leevi, Aleksi ja Joona.

HANNA Leeville: Hyvä! Tääl on rohkee poika. Sä oot ku Batman.

HANNA Aleksille: Uskallat sä hypätä? Hyvä. Rohkee poika.

HANNA Leeville: Katopa missä sä olit! Hyvä Leevi! Rohkee poika.

HANNA Leeville: Sä olet rohkee poika. Mä oon ylpee teistä.

HANNA Joonalle: No niin hyvä. Aika huimapää olit. Ens kerralla tuu vähän alaspäin.

Hannan antamat kehut sisältävät usein sukupuolittuneen luonnehdinnan *poika*. Vertaus Batmaniin rinnastaa Leevin jo suoranaisesti sankariksi. Liikuntahetkellä välittyikin selvästi *rohkean pojan* ihannointi. Myös Leena Koski (2001, 32–33) havaitsi tutkiessaan aapisia ja lukukirjoja rohkeuden olevan tavoiteltava ominaisuus juuri pojille. Siinä missä aapisissa poikien rohkeus liittyi nimenomaan moraaliseen rohkeuteen (Koski 2001, 34) omassa aineistossani rohkeus liitetään poikien kohdalla heidän motoriseen suoritukseensa. Rohkeuden liittäminen nimenomaan motorisiin suorituksiin ylläpitää ja rakentaa poikien

motoristen taitojen arvostusta. Myös Odenbring (2010, 132) havaitsi tutkimuksessaan tilanteen, jossa kasvattaja rakensi vuorovaikutuksessaan käsitystä pojista voimakkaina, kovina ja energisinä. Kuten jo motoristen suoritusten kohdalla esitin, myös Lappalainen (2004a, 142) havaitsi tutkimuksessaan kasvattajien kiinnittävän erityistä huomiota poikien ruumiinkuntoon esiopetuksessa. Oma aineistoni vahvistaa saman havainnon jo 3-5-vuotiaiden ryhmästä: poikia kannustetaan olemaan rohkeita erityisesti liikunnallisten suoritusten osalta.

7.1.4 Olemassaolo

Kasvattajat kiinnittävät lapsen läsnäoloon huomiota erityisesti ohjattuihin toimintoihin osallistuessa, jolloin tulee huomatuksi, jos joku lapsista puuttuu. Esimerkiksi aamupiirissä on tapana huomioda läsnäolijat. Aineistossani Pirjo kommentoi myönteisesti aamupiirissä kolmelle tytölle ja kahdelle pojalle heidän paikallaoloon käydessään keskustelua jokaisen lapsen kanssa vuorotellen. Lisäksi Leevin päiväkotiin saapuminen sai Hannalta positiivisen vastaanoton Pryn kertoessa Leevin tulosta pukemisen lomassa. Leevi ei kuitenkaan itse ollut tilanteessa paikalla.

Pry: Arvaa Lahtisen Leevikin on täällä.

HANNA: Lahtisen Leevi. Onpa kiva. Leevi on ollu pitkään pois.

Siihen nähden, että jokainen lapsi ansaitsisi tulla myönteisesti huomatuksi päiväkodissa ilman ulkoisia seikkoja tai erillisiä suorituksia, oli tähän luokkaan kuuluvien kehujen määrä todella pieni tässä aineistossa: yhteensä kuusi kehua. Pojille näistä suunnattiin 40 % ja tytöille 60 %. Toisaalta lapsen myönteinen kohtaaminen voi tapahtua ilman sanallista kehumista. Jokainen lapsi huomioitiin hänen tullessaan päiväkotiin, mitä voidaan pitää yhtenä nähdyksi tulemisen tilanteena jokaiselle lapselle.

Reetta Vehkalahden (2007, 116) mukaan on eri asia, kehutaanko lapsen suoritusta vai lasta itseään. Kun kehuja tuntee lapsen, hän kykenee erittäin merkitykselliseen positiiviseen palautteeseen. Kasvattaja tietää tällöin, mitä suoritus on lapselta vaatinut ja miten tämä on kehittynyt. Kehu, joka huomioi lapsen historian, mielenkiinnon kohteet, yritykset ja tavoitteet, on pelkän puheen sijaan teko. Se kohdistuu lapseen itseensä pikemminkin kuin hänen suorituksiinsa ja jo sinänsä tukee lapsen kokonaisvaltaista identiteetin kehitystä. (Vehkalahti 2007, 116.) Näin ollen lieneekin olennaisempaa, että kasvattajan kehu on aito ja lapsen huomioiva, kuin se, että kasvattaja kehuu ylipäänsä lapsen olemassa olosta. Kehujen

vähäisestä määrästä ei voida siis vetää suoraa johtopäätöstä siitä, ettei Peipoissa jokainen lapsi kokisi olevansa arvokas sellaisenaan. Siitä huolimatta päiväkotien kasvatuskäytäntöjä voisi olla hyvä pohtia myös tästä näkökulmasta eli siitä, mistä lapsia kehuaan.

7.1.5 Kehujen kohteet sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta

Pojat saavat siis päiväkodin arjessa kuulla enemmän kehuja kuin tytöt. Toisin sanoen pojat tulevat nähdyiksi ja huomioituiksi myönteisessä sanallisessa vuorovaikutuksessa tyttöjä useammin. Vaikka yksittäisten lasten saamat kehumäärät luonnollisesti vaihtelivat, on sukupuolten välinen ero kehujen määrässä ilmeinen. Rakel Pikkuvirran ja Soili Keskisen (2005, 204) mukaan palautteen määrä eroaa tyttöjen ja poikien välillä myös luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Heidän tutkimustuloksensa osoittaa poikien saaneen tyttöjä enemmän palautetta opettajalta. (Pikkuvirta & Keskinen 2005, 192).

Palaute on merkityksellinen viesti oppijalle hänen suorituksestaan (Lindroos 1997, 83–84). Siksi ei ole samantekevää saako lapsi kannustusta suorituksistaan. Kasvattajien tytöille ja pojille suuntaamissa kehuissa välittyy hienosyisesti sukupuolen mukaan määrittävät odotukset ja vaatimukset. Näistä selkeimmin vahvistuivat tyttöjen toimiminen apulaisina ja itsenäisinä pukijoina. Vastaavasti käsitys kasvattajien pojille asettamista rohkeuden ja liikunnallisuuden odotuksista vahvistui. Vaikka yleensä on mielletty, että tytöt kuulevat kehuja poikia useammin ulkonäöstään, tässä aineistossa ulkonäöstä ja vaatetuksesta kehuttiin lapsia kokonaisuudessaan melko vähän ja kehuja esitettiin niin tytöille kuin pojille, joskin tytöille hieman useammin.

Tyttöjen kuulemat kehut keittiöön ja keittämiseen liittyen sekä ruokailutilanteissa että kasvattajia avustettaessa muodostivat kiinnostavan kokonaisuuden. Naiset ovat länsimaissa olleet pääasiallisesti vastuussa keittämisestä (Knuuttila 2007, 199) ja tätä käsitystä näytetään siirrettävän lapsille edelleen tyttöjen kehuja avulla. Tässä yhteydessä keittäminen on käsitettävä Knuuttilan (2007, 200) tapaan laajasti ruuanvalmistuksena. Keittäminen viittaa myös arkiseen kontekstiin erotukseksi ammatillisesta keittämisestä (Knuuttila 2007, 200). Arkikeittämisen sukupuolittuneisuus näkyi myös lasten saamissa kehuissa. Värtön (2000, 31) mukaan erilaiset apuopettajan toimet ovat tyypillisiä feminiinisyyteen kytkettyjä toimintoja. Ne liittyvät hoivaan, järjestyksen ylläpitoon ja kotitalouteen. Värtö (2000, 31) esittää tutkimuksessaan, että niiden suuntaaminen tytöille pitää sisällään käsityksen hoivan,

järjestyksen ylläpidon ja kotitalouden ”luonnollisuudesta”, jolla hän tarkoittaa kotitaloustehtävien suorittamisen jonakin tytön minuudelle välttämättömänä. Värtön (2000, 32) ja Odenbringin (2010, 129) tutkimuksessa myös pojat osallistuivat apulaisena toimimiseen. Toisin kuin omassa aineistossani pojat saivat Värtön (2000, 32) aineistossa rohkaisua osakseen ja tyttöjen palkkana oli pelkkä työn tekeminen. Värtö (2000, 33) esittää apulais- ja ruokailutilanteiden pohjalta, että päiväkodin toiminnan mukaillessa rutiinirytmää tyttöön kohdistuu yleensä kielteinen tai neutraali huomio ja poikaan myönteinen huomio. Aivan näin voimakasta tulkintaa en omasta aineistostani voi tehdä. Tytöille ja pojille suunnattujen kehujen määrän perusteella pojat saavat hieman enemmän myönteistä huomiota kasvattajilta kuin tytöt.

7.2 Lapsille kohdistettujen kehujen rakenne

Analysoidessani kasvattajien antamia kehuja huomioni kiinnittyi myös siihen, että kehut ovat rakenteeltaan hyvin erilaisia. Lienee selvää, että lapsen kuulema yksittäinen kannustus ”hyvä” ei merkitse yhtä paljon kuin kasvattajan pitkä kehujakso ”Hyvä! Tääl on rohkee poika. Sä oot ku Batman.” Tässä alaluvussa esitän, millaisilla rakennetyypejä lasten kehuista löytyi ja kiinnitän huomioni joihinkin sukupuolen näkökulmasta kiinnostaviin kohtiin.

Taulukkoon 7 olen eritellyt kehujen jakautumisen tytöille ja pojille kehujen rakenteiden mukaan.

Taulukko 7. Kehut rakennetyypeittäin

LAUSUMATYYPPI	ESIMERKKI	POJILLE	TYTÖILLE	YHTEENSÄ
Kopulalauseet	<i>nyt oli hieno</i>	6	2	8
Verbitön luonnehdinta	<i>oikein hyvä</i>	92	39	131
Omistuslauseet	<i>ai ku sul on sievä mekko</i>	5	2	7
Passiivi	<i>hienosti hoidettu</i>	1	2	3
Subjekti 1. persoonassa	<i>mä oon ylpee teistä</i>	3	-	3
Subjekti 2. persoonassa	<i>hienosti muistit</i>	51	14	65
Subjekti 3. persoonassa	<i>tytöt syö siinä niin ki- vasti</i>	10	11	21
Kiitos	<i>kiitos vaan ku toit</i>	5	7	12
Partikkeli	<i>wau</i>	2	1	3
Muut		20	8	28
Yhteensä		195	86	281

Taulukosta nähdään, että verbittömät luonnehdinnat muodostivat noin puolet kaikista annetuista kehuista. Etelämäen ym. (tulossa) mukaan suurin osa kehuista lausumista on melko kaavamaisia. Heidän tutkimuksessaan aikuisten keskusteluissa esitetyistä kehuista kopulalauseiden osuus oli suurin. Kopulalauseita käytetään esimerkiksi kehuksessa asioita, jotka eivät ole huomion kohteena keskusteluhetkenä (Etelämäki ym., tulossa). Päiväkodissa kehuksaan kuitenkin pääsääntöisesti juuri sillä hetkellä huomionkohteena olevaa asiaa ja mahdollisesti siksi kopulalauseita käytettiin harvoin. Sen sijaan verbittömien luonnehdintojen osuus oli suuri. Myös kehut, joissa subjektina on 2. persoona, muodostavat huomattavan osan kehuista. Tämä johtunee juuri siitä, että suurin osa aineiston kehuista esitetään päiväkotikontekstissa suoraan lapsille jostain hänen suorituksestaan.

Taulukossa 8 esitän kehujen jakautumisen rakennetyypeittäin prosenttilukuina pojille ja tytöille, kun poikien ja tyttöjen lukumäärän ero on huomioitu. Kehujen vertailu rakennetyypeittäin osoittaa, että kopulalauseiden, verbittömien luonnehdintojen, omistuslauseiden, partikkelien ja muiden rakennetyyppien kehujen määrä noudattelee samansuuntaista suhdetta tyttöjen ja poikien saamien kehujen välillä kuin kehujen kokonaistarkastelu (s. 67), eli pojat saavat 57–67 % kehuista ja tytöt saavat 33–43 % kehuista. Verbittömiä luonnehdintoja ja muita rakennetyyppejä lukuun ottamatta kyseessä ovat luokat, joihin kehuja sijoittui hyvin vähän. Selkeimmät erot tyttöjen ja poikien saamien kehujen rakennetyypeissä koskee nimenomaan niitä luokkia, joissa kehulausumassa on subjektina kehun antaja tai saaja.

Taulukko 8 Kehujen jakautuminen pojille ja tytöille rakennetyypeittäin, kun poikien ja tyttöjen lukumäärä on huomioitu.

	POJAT	TYTÖT
Kopulalauseet	67%	33 %
Verbitön luonnehdinta	61 %	39 %
Omistuslauseet	63 %	37 %
Passiivi	25 %	75 %
Subjekti 1. persoonassa	100 %	0 %
Subjekti 2. persoonassa	71 %	29 %
Subjekti 3. persoonassa	38 %	62 %
Kiitos	32 %	68 %
Partikkeli	57 %	43 %
Muut	63 %	37 %

Etelämäen ym. (tulossa) mukaan suorituksia kehutaan useimmiten passiivissa tai kopulalauseella, jolloin kehu ei sisällä viittausta vastaanottajaan. Oman aineistoni perusteella näin ei kuitenkaan näyttäisi olevan päiväkodissa, jossa kopulalauseita ja passiivia käytetään hyvin vähän. Verbittömiä luonnehdintoja sen sijaan esiintyy runsaasti, ja niistä osassa mainitaan kehun vastaanottaja nimeltä (esimerkiksi *Hyvä Leevi!*).

Tämän tutkimuksen tehtävän kannalta rakennetyypiltään kiinnostavimmat kehut ovat luokat: *subjekti 1. persoonassa*, *subjekti 2. persoonassa*, *subjekti 3. persoonassa* ja *kiitos*, koska juuri niissä voidaan havaita sukupuolen näkökulmasta selviä eroja. Etelämäen ym. (tulossa) mukaan suurin osa suomalaisista kehuista esitetään vailla ensimmäisen persoonan viittausta eli viittausta kehujaan itseensä. Kannanottoa ei näin ollen merkitä kehujaan omaksi mielipiteeksi, vaan esitetään yleisenä tosiasiana (Etelämäki ym., tulossa). Tämänkin tutkimuksen aineisto sisältää vain kolme tällaista kehua. Kehut esittää Hanna. Ensimmäinen tilanne on uloslähdöstä, jossa Hanna hehkuttaa Pyryn suoriutumista kurahousujen pukemisesta.

HANNA: Mä autan. Mä autan. Laita toinenkin saapas, ni mä tuun Pyrtsi auttaa sua. Se on aina iso asia ku saa, siis mä oon ihan onnellinen ku sä oot pukeut kurahousut jalkaan edes. Tosi taitavaa.

Toinen tilanne on Hannan pitämän liikuntahetkellä, jolloin hän kehuu Leeviä, Joonaa ja Aleksia kertoen olevansa ylpeä heistä. Kolmas tilanne on liikuntahetken jälkeen, kun Hanna kehuu jumppaajia.

HANNA: Ai ku mä oon ylpee teistä, te ootte nyt jumpannu kovasti.

Kehuista kaikki on esitetty pojille ja kehuista välittyy suorituksen merkitys kasvattajalle. Hanna tulee onnelliseksi ja ylpeäksi. Tällainen kehu on vahva ilmaus lapselle siitä, että hänen toiminnallaan on merkitystä myös kasvattajalle ja että lapsi voi toiminnallaan vaikuttaa kasvattajaan.

2. persoonaa käytettiin aineiston kehuissa yleisesti, noin kolmannes kehuista annettiin tässä muodossa. Huomattavaa kuitenkin on, että ero tyttöjen ja poikien välillä oli suurin juuri tässä rakennetyypissä. Jopa 71 %¹⁷ kehuista, joissa subjektina oli 2. persoona, suunnattiin pojille. 2. persoonan käyttö subjektina kohdistaa vuoron selkeästi kehun saajalle ja sitä käytettäessä otetaan suurempi kontakti kehuttavaan kuin 3. persoonaa käytettäessä. Seppäsen (1998, 20) mukaan keskusteluissa kolmannessa persoonassa viittaaminen on määrällisesti pieni osa kaikesta keskustelukumppaniin viittaamisesta. Tavallisin keino viitata keskustelukumppaniin on toisen persoonan muoto (Seppänen 1998, 21). Näin on myös tämän tutkimuksen aineistossa kehuissa, mutta kiinnostavaa on, että tytöistä käytetään poikia useammin kolmatta persoonaa. Yli-Vakkurin (1989, 54) mukaan on luontaista käyttää toista persoonaa puhuteltaessa toista. 3. persoonan käytöllä voidaan osoittaa viittauksen kohteen läsnäolo puhetilanteessa, mutta häntä ei varsinaisesti puhutella¹⁸. Voidaankin siis pohtia, millaisen roolin saa henkilö, johon viitataan kolmannessa persoonassa ja miten viittaus vaikuttaa puhujaan itseensä ja muihin läsnäolijoihin. (Seppänen 1998, 29.)

Kehut, joissa subjektina toimi 3. persoona olivat suurimmaksi osaksi (15 kertaa) tilanteita, joissa lapsi toimi jonkin päiväkodin normin mukaisesti, esimerkiksi riisui itsenäisesti. Kahdessa tilanteessa kehu esitettiin puheenvuorossa toiselle kasvattajalle puheena olevien lasten ollessa kuuloetäisyydellä, esimerkiksi Hanna kertoi Katille Adan, Pinjan ja Katjan leikkineen kovasti yhdessä ja mainitsi, että heillä oli ollut hirmu hyvät leikit. Neljässä tilanteessa kehu esitettiin puheenvuorossa puolestaan toiselle lapselle tai lapsiryhmälle. Esimerkiksi Eemelin löytäessä Elinan tossun Pirjo sanoo Elinalle, että ”*Eemeli löys sun*

¹⁷ Lukemassa on huomioitu tyttöjen ja poikien lukumäärä aineistonkeruuaikana.

¹⁸ Suomen kielessä on vanhastaan myös rakenteita, joilla voidaan puhutella henkilöä käyttämällä 3. persoonaa esimerkiksi ”*ottaako hän lisää ruokaa*”.

*toisen tossun, sä voit sanoo Eemelille, että kiitos*¹⁹. 3. persoonan käytössä ei ollut havaittavaa eroa tyttöjen ja poikien välillä siinä, missä tilanteissa ja miten niitä esitettiin. Kehun esiintyessä puheenvuorossa jollekin toiselle lapsi saa vahvan myönteisen palautteen kehutavasta asiasta, kenties siis vahvemman kuin pelkästään kasvattajan ja kehuttavan kahdenkeskisessä keskustelussa. Onhan kehuttava asia osoitettu näin kertomisen ja jakamisen arvoiseksi. Kuitenkin kehut, jotka toteavat lapsen toimivan kasvattajan toiveiden mukaisesti mutta jotka on esitetty lapselle kolmannessa persoonassa, tuntuvat puolestaan etäisemmiltä kuin suoraan lapselle esitetty vuoro, jossa on käytetty subjektina toista persoonaa. Esimerkiksi Pirjon kehu ”*Pinja voitelee siinä hienosti*” jää etunimen kuulemisesta huolimatta etäisemmäksi, kuin jos Pirjo olisi käyttänyt muotoa ”*sä voitelet Pinja hienosti leipää*”. Pirjon 3.persoonan kehuvuoro ei puhuttele suoraan Pinjaa, vaan nostaa hänet ikään kuin esi-merkiksi muille.

Vähäisestä esiintyvyydestä huolimatta myös luokka *kiitos* on kiinnostava sukupuolen kannalta. Kuten edellisessä luvussa esittelin, tyttöjen on havaittu toimivan apulaisina poikia useammin päiväkotitilanteissa, ja myös tämän tutkimuksen aineisto tukee tätä näkemystä. Siksi onkin kiinnostavaa, että tytöt saavat poikia useammin kiitosta kasvattajilta. Kiitosta jaetaan tytöille avustamistehtävien lisäksi muutaman kerran riisumistilanteissa tytön ojentaessa vaatteensa kasvattajalle. Vaikka olen luokitellut nämä kiitokset pukemis- ja riisumissuorituksiin liittyviksi, voitaisiin ne väljästi ajateltuna tulkita myös kasvattajan avustamiseksi. Näin ollen tältäkin osin havainto tyttöjen avustajan roolista saa tukea.

Yhteenvetona esitän, että kehujen rakennetyyppien valossa pojat saavat enemmän henkilökohtaisesti suunnattua myönteistä palautetta kasvattajilta kuin tytöt, mikä tulee ilmi 1. ja 2. persoonan käytössä subjektina kehuttaessa. Sen sijaan tytöt nostetaan esimerkeiksi käyttämällä kehuttaessa 3. persoonan subjektia. Tyttöjen rooli avustajina saa tukea myös kehujen rakennetyyppejä tarkasteltaessa kasvattajien kiittäessä tyttöjä poikia useammin.

¹⁹ Olen laskenut tämän Pirjon vuoron kehuksi Eemelille, koska Pirjo nimeää vuorossa Eemelin toiminnan kiitoksen arvoiseksi.

8 SUKUPUOLITTAVIA KÄYTÄNTÖJÄ PÄIVÄKOTIARJESSA

Kehujen lisäksi olen tarkastellut aineistosta muita sukupuolen näkökulmasta kiinnostavia piirteitä. Tarkastelen tässä luvussa kasvattajien käyttämiä sukupuolistuneita ilmauksia puhues-
saan lasten kanssa. Lisäksi käsittelen kahta sukupuolen ja tasa-arvon kannalta kiinnosta-
vaan ilmiötä: käsitystä tekniikasta poikien elämänalueeseen kuuluvana ja tytön huomiotta
jättämisestä. Ennen kuin siirryn sukupuolittavien käytäntöjen esittelemiseen, haluan tuoda
esiin, että aineistossani ei esiintynyt joitakin aikaisemmissa tutkimuksessa yleisesti esiinty-
viä sukupuolittavia käytäntöjä. Aineistonkeruuaikana lapsia ei esimerkiksi asetettu missään
vaiheessa istumaan tyttö-poika-järjestykseen (esimerkiksi aamupiiritilanteissa). Niin ikään
aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Odenbring 2010 ja Heikkinen & Huuki 2005) esiinty-
nyttä keinoa asettaa tyttö poikien väliin istumaan tilanteiden rauhoittamiseksi ei esiintynyt
eikä sukupuolittamista tullut esiin esimerkiksi väreihin tai lauluihin liittyen. Käytännöissä
ei myöskään ilmennyt selkeää heteronormatiivisuutta, joskaan esimerkiksi tytön ja pojan
yhteisleikkejä ei erityisesti tuettu.

8.1 Kasvattajien käyttämät sukupuolistuneet ilmaukset

Koska tasa-arvotyöskentelyssä yhtenä periaatteena pidetään sitä, että henkilöitä (lapsia tai
aikuisia) ei puhutella sukupuolistuneilla nimityksillä (Henkel 2006, 66: Rajalin 2010), tar-
kastelin, minkälaisissa tilanteissa päiväkodissa käytetään sukupuolistuneita puhutteluita ja
ilmauksia. Vaikka sukupuolistuneet puhuttelut sinänsä eivät itsessään tuota epätasa-arvoa,
ne alleviivaavat kuulumista sukupuoleen (Odenbring 2010, 136). Niitä käyttämällä voidaan
vahvistaa joitakin asioita enemmän tytöille tai pojille kuuluviksi. Aineistossani kasvattajat
nimesivät jonkin verran lapsia sukupuolistunein ilmauksin. Sukupuolistuneiden nimitysten
lisäksi kasvattajat puhuttelivat lapsia etunimillä, ikäryhmittäin (esim. viskarit, joka tarkoitti
ryhmä 5-vuotiaita lapsia) ja pienryhmien nimillä. Tässä alaluvussa esittelen kasvattajien
käyttämiä sukupuolistuneita ilmauksia ja analysoin niitä hieman.

Tyypillisimmät sukupuolistuneet ilmaukset olivat *tyttö* ja *poika*. Lisäksi kasvattajat puhui-
vat lasten perheenjäsenistä lasten kanssa ja käyttivät silloin aina sukupuolistuneita nimityk-
siä kuten *äiti* ja *isä*. Kasvattajat erosivat siinä, minkä verran heidän puheessaan esiintyi su-
kupuolistuneita ilmauksia. Katin puheessa oli vain neljästi lapsia koskeva sukupuolistunut

ilmaus, joka on selvästi vähemmän kuin Pirjolla ja Hannalla. Hanna käytti lapsista sukupuolistuneita ilmauksia jonkin verran enemmän kuin Pirjo. Sen sijaan lasten *äiti* ja *isä* esiintyvät Hannan puheissa selvästi Katia ja Pirjoa useammin.

Aineistossani kasvattajat käyttivät sukupuolistavia ilmauksia muun muassa puhutellessaan puhekumppanina ollutta lasta tai lapsia. Katariina Hakala (2007, 155) havaitsi kouluetnografiassaan, että opettaja nimitti tyttöjä usein kollektiivisesti, poikia puolestaan puhuteltiin etunimillä. Omassa aineistossani ei ollut kuitenkaan havaittavissa, että tyttöjä olisi puhuteltu poikia enemmän sukupuolistavilla yhteisnimityksillä. Kasvattaja Kati kehotti *tyttöjä* tulemaan aamupiiriin. ja kasvattaja Hanna kehui ohi kulkiessaan Elinan olevan hieno *tyttö*, sillä Elina oli saanut kasvomaalauksen. Hanna käytti Elinasta myös ilmaisua *neiti Elina* riisuessaan Elinaa lepohetkelle. Jumpatessaan Leevi L:n, Aleksin ja Joonan kanssa Hanna käytti useaan otteeseen ilmaisua *poika* tai *pojat*. Hän esimerkiksi kehotti *poikia* istumaan penkille ja kehui rohkeaksi *pojaksi* ja *Batmaniksi*. Leikkitilanteessa kasvattaja Pirjo puolestaan kehotti *tyttöjä* keräämään tavarat pois leikkiajan päätyttyä. Lasten korjatessa leluja paikoilleen hän totesi, että *tytöt* ottavat loput palat. Pirjo käytti myös ilmaisua *tyttäret* kehuessaan sitä, että Elina, Laura ja Katja osasivat ripustaa käsineensä kuivumaan ja ilmaisua *neitokainen* viedessään Pinjaa pukemaan. Kun Pinja oli pukeutunut, hän sanoi vielä, että *neiti* on valmis.

Pirjo käytti aineistossa kolmesti ilmaisua *mies* puhutellessaan yhtä tai useampaa lasta. Hän kysyi Joelilta ravisteliko tämä käsiineet tyhjäksi fiksuna *miehenä* ja sanoi Joelin olevan tarkka *mies* Joelin aseteltua pastillit lounaalla. Yhdellä lounaalla Pirjon annostellessa ruokaa hän pohti ääneen, kuinka monta *syömämiestä* hänellä on. Ilmaus on sinänsä kiinnostava, sillä puolet hänen ryhmäläisistään oli tyttöjä. Pirjon ”viaton” lausahdus ”*kuinkas monta syömämiestä mulla siellä on?*” sisältää siis geneerisen maskuliinin ja luo mielikuvan syömisestä miesten toimintana. Sukupuolispesifit sanat tuottavat näin eri sukupuoliin liitettyjä erilaisia mielikuvia (Palmu 2003, 132).

Tainio (2009, 178) havaitsi tutkiessaan luokkahuoneen vuorovaikutusta, että opettaja käytti sukupuolistavaa nimitystä työrauhapyynnöissä. Puhuttelu *pojat* oli työrauhapyynnöissä Tainion (2009, 165) aineistossa yleisempi kuin *tytöt*. Työrauhapyynnöksi verrattava tilanne, jossa käytettiin sukupuolistavaa nimitystä, oli aineistossani ainoastaan kerran Hannan vetämällä jumppahetkellä, jossa Hanna kehotti *poikia* istumaan penkille heidän riehaantu-

essaan. Hanna kuitenkin käytti sukupuolistuneita ilmauksia muutaman kerran silloin, kun joku pojista ei noudattanut päiväkodin sääntöjä tai tapoja. Hanna vetosi Leevi L:ään, jotta hän pukisi, ilmoittamalla ettei hän voi lähteä ulos toinen jalka paljaana, etteivät toiset ihmettele, miten *poika* tulee pihalle puoli alasti. Leevi L:n nuollessa lautasta ruokailuhetkellä Hanna huomautti, että ihmiset eivät nuole lautasta ja kehotti *ihmispoikaa* juomaan maidon. Kehottaessaan Leevi L:ää juomaan maidon pois hän samalla kategorisoi Leevin sekä ihmiseksi että pojaksi. Ulkoilusta sisään tullessa Hanna kertoi Katille sanoneensa kahdelle pojalle että mennään käymään Tiaisissa (alle 3-vuotiaiden ryhmä), jolloin *pojat* päättivät tulla sisälle. Omassa aineistossani ei esiintynyt kertaakaan tilannetta, jossa sukupuolistunutta ilmausta olisi käytetty silloin kun tyttö ei noudata päiväkodin sääntöjä tai tapoja.

Sen lisäksi, että kasvattajat käyttivät sukupuolistuneita ilmauksia viitatessaan puhekumppanina olevaan lapseen, kasvattajat käyttivät sukupuolistuneita ilmauksia viittaamaan toiseen henkilöön tai toisiin henkilöihin kuin puhekumppaniin. Kasvattaja Pirjo sanoi leikkitalanteessa Aleksille, että majasta ei voi ottaa rakennusosaa, jotta *tyttöillä* pysyy maja pystyssä. Kasvattaja Hanna puolestaan totesi aamupalalla, että *tytöt* syövät siinä niin kivasti kertoessaan Katille lähtevänsä hakemaan kahvia. Pukemistilanteessa Hanna käytti Pyrylle puhuessaan Neasta ilmaisua *tyttönen* Nean yrittäessä kulkea Pyryn ohi. Lisäksi Hannan kehotti Leevi K:ta menemään *poikien* kanssa nukkariin²⁰ leikkimään. Kyseisessä tilanteessa nukkarissa olivat leikkimässä myös Pinja ja Elina, mutta Hanna tuntui pitävän itsestään selvänä, ettei Leevi halunnut liittyä heidän leikkiinsä.

Sukupuolistuneiden ilmauksien käyttö lapsen etunimen käytön sijaan tuntuu erikoiselta tilanteissa, joissa tuotettiin sukupuolistava ilmaus lapsen samaa sukupuolta olevista kavereista. Leevin ollessa tottelematon, kasvattaja Hanna käski Leevi L:n katsoa kun *pojat* tekevät, jotta Leevikin pääsisi mukaan. Hannan kehottaessa Leevi L:ää jumppahetkellä katsomaan kun pojat tekevät, Hanna puhutteli muita jumppaan osallistujia sukupuolistuneesti, mikä luo mielikuvan siitä, että Leevi L ei kuuluisi poikiin. Sama ilmiö toistui kun kasvattaja Pirjo puhui leikkitalanteessa sekä Pinjalle että Nellille heidän leikkikavereistaan *tyttö*-ilmauksella. Samoin hän kehotti Pinjaa auttamaan *tyttöjä* lelujen keräämisessä. Kasvattaja Kati puolestaan kysyi Katjalta jumppaan lähdetessä jätetäänkö Katjan valomiekka *tyttöille* lainaan vai laitetaanko se lokeroon. Kati kehotti Katjaa myös antamaan *tyttöjen* laittaa ta-

²⁰ Nukkari on yleinen päiväkodin leikki- ja lepohuoneesta käytetty puhekielinen nimitys.

vara paikalleen ja laittamaan itse vaatteet päälle, kun Katjan huomio siirtyi leikkihuoneen toimintaan. Sukupuolistuneilla puhutteluilla tullaan rakentaneeksi kategorioiden tyttö ja poika sisältöä. Esimerkiksi puhuttelulla pojat rakennetaan Tainion (2009, 178) mukaan myös kategoriaa tytöt, sillä kategoriat asettuvat arkisessa kielenkäytössä toistensa vastakohtiksi. Juuri tähän vastakkainasetteluun nimenomaan liittyy se, että on mielestäni omista käyttäviä sukupuolistunutta ilmausta lapsen samaa sukupuolta olevista kavereista. Edellä mainittujen tilanteiden lisäksi vaatteita vaihdettaessa kasvattaja Hanna kertoi, että kaikki isot *pojat* ja *tytöt* odottavat, että lapset pääsisivät pihalle. Tästä ilmauksesta syntyy mielikuva siitä, että pukemassa olevat lapset eivät olisi poikia tai tyttöjä, mutta ulkona jo leikkivät lapset ovat. Ilmaus myös liittyy sukupuolen lasten kokoon tai ikään: isot lapset ovat poikia tai tyttöjä ja pienet lapset ovat sukupuolineutraalisti lapsia.

Kasvattajien käyttämät sukupuolistuneet ilmaukset loivat myös erityyppisiä sukupuolistuneita jaotteluita. *Batman*, *rohkea poika* ja *mies* ovat erilaisia ilmauksia kuin *neitokainen*, *tyttönen*, *hieno tyttö*, *tytär* ja *neiti*. Kategorisointi osoittaa vallitsevia kulttuurisia arvostuksia henkilön sosiaalisesta statuksesta ja näin kategorisointi rakentaa myös sosiaalisia hierarkioita (Odenbring 2010, 73). Edellä mainituissa puhutteluissa rakentuu kahtiajakautunut todellisuus, jossa tyttöjen puhuttelutapa on lapsekas ja poikien puhuttelu viittaa aikuisuuteen, rohkeuteen ja sankaruuteen (ks. Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 18–19).

Lapsista käytettyjen sukupuolistuneiden ilmausten lisäksi kasvattajat puhuivat lasten kanssa käymissään keskusteluissa *äidistä*, *isästä*, *pikkuveljestä*, *veljeksistä* ja *vaarista*. Puheet vanhemmista ja sukulaisista liittyivät pääosin arkisiin käytäntöihin päiväkodissa, jossa lapsen kanssa keskusteltiin häneen liittyvistä asioista. Hanna sanoi esimerkiksi, että hänen on keskusteltava Elinan *äidin* kanssa Elinan maidonjuonnista ja vatsakivusta ja Kati puolestaan kysyi lepohetkelle mentäessä Joelilta tuliko *isältä* yöpuku mukaan ja jäikö unikaveri sinne. Näissä tilanteissa sekä äideistä että isistä puhutaan lapsen asioihin liittyen toteavaan sävyyn. Toteavien puheenvuorojen lisäksi pukemistilanteessa Hanna totesi sekä Joonalle että Leevi L:lle että *isä* on laittanut hienosti vaatteet lokeroon. Hannan puheenvuorossa esiintyi siis isän toimintaa arvottava kannanotto.

Erilaisten sukupuolistuneiden nimitysten lisäksi sukupuoleen liittyviä sosiaalisia kategorioita voidaan luoda nimeämällä jokin asia tyttöjen/poikien tai äitien/isien elämänpiiriin kuuluvaksi. Tällainen tilanne esiintyi aineistossani vain kerran. Ensimmäisenä havainnointi-

päivänäni Kati kertoi minulle Eemelin avustaessa häntä hissinkäytössä, että nappulat kiinnostavat muutamaa *poikaa* kamalasti. Tätä tilannetta tarkastelen lähemmin seuraavassa alaluovussa. Lisäksi muutamassa tilanteessa kasvattajien käyttämien sukupuolistuneiden ilmausten voidaan ajatella rakentavan sukupuoleen liittyviä sosiaalisia kategorioita.

Aineistossani sekä Pirjo että Hanna esittivät autoleikkiin liittyvän kysymyksen muutamalle lapselle, jossa he käyttivät myös sukupuolistunutta ilmausta. Pirjo kysyi leikki-tilanteessa tarvitsevatko *pojat* parkkitaloa ja Hanna kysyi haluavatko isot *pojat* parkkimaton. Vaikka Pirjo tai Hanna eivät nimeä tilanteissa autoleikkiä poikien leikiksi, he vahvistivat autoleikin sukupuolittuneisuutta käyttämällä ilmausta *pojat* leikki-tilanteessa.

Kasvattaja Hannan kertoessa aamupalalla lapsille edellisen illan askarteluhetkestä päiväkodissa hän mainitsi että *äidit* ja *isätkin* tekivät joulukortteja ja tarkentaa vielä, että paikalla oli yksi *isä*. Hannan tarkennus kiinnittää huomion askarteluiltaan osallistujien sukupuoleen. Hannan puheenvuoron voi tulkita kahdella tavalla. Toisaalta Hanna tuli rakentaneeksi käsitystä siitä, että isät osallistuvat vähemmän askartelutoimintaan, jolloin askartelu päiväkodissa mieltyy naisten toiminnaksi. Toisaalta Hannan mainitessa myös paikalla olleen isän, hän tuo esiin, että myös miehet osallistuvat päiväkodin askartelutoimintaan.

Leipomisesta lasten kanssa puhuivat kasvattajista sekä Kati että Hanna. Ruokapöydässä Elinan toivoessa lisää piirakkaa Hanna sanoi, että Elina voi toivoa, että *isi* tai *äiti* leipovat Elinan kanssa. Leivontahetkellä Kati kysyi Alilta, onko Ali käyttänyt vatkainta *äidin* kanssa. Kysyessään Alilta vatkaimenkäytöstä äidin kanssa Kati tuottaa samalla olettamuksen, että Alin isä ei käytä vatkainta Alin kanssa. Toisaalta Hanna totesi ruokapöydässä Elinalle, että hänen täytyy toivoa, että *isi* tai *äiti* leipoo, jolloin Hanna ei etukäteen oleta kumpi vanhemmista ensisijaisesti leipoisi Elinan kanssa.

Kasvattajien esittämät sukupuolistuneet ilmaukset saattavat siis joissain tilanteissa rakentaa käsitystä sukupuolista ja vahvistaa jonkin elämänalueen kuulumista enemmän tytöille/naisille tai pojille/miehille. Kasvattajien puhutteluissa tekniikka nimettiin poikien kiinnostuksen kohteeksi ja autoleikkiä vahvistettiin poikien leikiksi. Leipominen ja askartelu vahvistettiin toisaalta naisten toiminnoiksi ja toisaalta toiminnoiksi, joihin sekä miehet että naiset voivat osallistua. Tytöistä ja pojista käytetyt sukupuolistuneet ilmaukset loivat myös erilaisia mielikuvia: tytöistä lapsekkaita ja pojista rohkeita ja aikuismaisia.

8.2 Tekniikka on ihmeemme

Jonkin asian sukupuolistaminen tuli selvästi ilmaistuna esiin siis vain kerran, tilanteessa, jossa Kati kertoi muutaman pojan olevan kiinnostunut hissinappuloista. Tarkastelen kuitenkin aineistosta hissinappuloiden lisäksi seuraavassa alaluvussa lähemmin myös toista ilmiötä, joka voidaan tulkita aikaisempien tutkimusten perusteella sukupuoleen liittyväksi. Kuvaan näihin kahteen ilmiöön liittyvät tilanteet episodeina (Strandell 1995), jonka jälkeen analysoin niitä.

Episodi 1.

Ensimmäisen havainnointipäivän lounas on syöty. Kasvattaja Kati lähtee palauttamaan ruokakärriä keittiöön. Kaksikerroksisessa päiväkodissa kärryt kuljetetaan hissillä. Ryhmän muut lapset ovat siirtyneet lepohetkelle, mutta Eemeli istuu päiväkodin eteisen penkillä katsomassa kirjaa ja odottamassa, että hänet haetaan. Kati kulkee kärryjen kanssa Eemelin ohi ja kysyy Eemeliltä, haluaako hän painaa nappulaa. Eemeli nousee nopeasti ja kävelee hissin luo painamaan nappulaa. Kati kommentoi ”sieltä, noni”. Yhdessä Eemeli ja Kati jäävät odottamaan ja ihmettelemään hissin tuloa. Hissin saavuttua Kati pyytää Eemeliä pitämään ovea auki kahvasta, jotta hän saa kärryt hissiin. Kun kärryt ovat hississä, Kati sanoo Eemelille: ”Joo hyvä. No niin hieno homma. Haluaksä tulla mun kans tuonne alaski ottaa ne sinne.” Kati ja Eemeli lähtevät alas. Päästyämme alas Kati toteaa: ”Tää on tärkeä juttu. Nää nappulat kiinnostaa meidän muutamaa poikaa ihan kamalasti.” Kärryt saapuvat hissillä alas ja Eemeli pitää Katille taas ovea auki. Kati kiittää Eemeliä avusta.

Episodi 2.

Toisen havainnointipäivän lounas on syöty. Joona on viimeisenä saanut lounaansa päätökseen. Kasvattaja Pirjo lähtee viemään kärryjä alas keittiöön ja kysyy Joonalta, haluaako Joona painaa Pirjolle hissinappulan. Joonan tuotua viimeiset astiat kärryyn Pirjo toteaa Joonalle: ”Pastilli suuhun ja voit painaa mulle hissinappulaa ja sitte lähtä.” Joonan saatua pastillin Pirjo ja Joona siirtyvät eteiseen, jossa kasvattaja Kati on ohjaamassa toisia lapsia lepohetkelle. Pirjo kertoo Katille, että Joona painaa hänelle hissinappulaa ja menee sitten vessaan. Kati kommentoi, että se onkin se mielipuuha, johon Pirjo toteaa, että tekniikka on ihmeemme.

Episodi 3.

Kolmantena havainnointipäivänä on suomi toisena kielenä -tuokio, jossa leivotaan. Tuokiossa ovat mukana kasvattaja Kati ja lapset Ali ja Katja. Kati, Ali ja Katja ovat hakeneet keittiöstä ruokakärriin tarvikkeita leivontaa varten. Kärryt kuljetetaan hissillä alempaan kerrokseen. Kati pyytää Alia pitämään hissin ovea auki laittaessaan kärryt hissiin. Kati kehottaa lapsia menemään alas painamaan mustaa hissinnappia. Ali menee painamaan nappia. Kärryjen saavuttua Ali pitää Katille jälleen hissin ovea auki. Katja seuraa tapahtumia muutaman metrin päästä. Tuokion päätyttyä kärryt palauteaan keittiöön. Kati pyytää Alia tarkistamaan onko hissi alhaalla. Toisen ryhmän kasvattaja on juuri tuonut lounaan kärryillä alas ja Kati saa kärryt suoraan hissiin. Katja ja Ali kiipeävät portaat ylös. Ali menee hissinnappulan luo, mutta Katja ohjeistaa, että vielä ei saa painaa. Kati tulee lasten perässä ja sanoo Alille, että nyt saa painaa. Ali painaa nappulaa ja Kati toteaa: ”Noin, hyvä!”. Kati kiittää apulaisia ja leipureita ja he vievät kärryt takaisin keittiöön.

Hissinapin painaminen oli ensimmäinen selvästi sukupuolittunut toiminta, johon kiinnitin huomiota havainnoidessani Peipoissa. Episodissa 1 Katin selittävä lausahdus ”*nää nappulat kiinnostaa meidän muutamaa poikaa ihan kamalasti*” oli niin ilmeinen, etten voinut olla tarttumatta siihen. Vasta myöhemmin aineistoa läpikäydessäni kiinnitin huomiota his-

sinkäyttöön muinakin päivinä. Kiinnostavaa hissitarinoissa on se, että ensimmäisenä päivänä kiinnostus nimetään poikien kiinnostukseksi. Episodissa 2, joka tapahtui toisena havainnointipäivänä, Kati toteaa hissinapin olevan Joonan lempipuuhaa, johon Pirjo vielä jatkaa ”*tekniikka on ihmeemme*”. Ilman näitä kahta tapahtumaa episodin 3 hissitilanteeseen olisin tuskin kiinnittänyt mitään huomiota. Hissinapin painaminen toistuu siinä vielä kolmannen kerran pojan toiminnaksi, ei tosin enää niin selvästi kasvattajan taholta, vaikka Ali saakin positiivista palautetta auttaessaan Katia hissinkäytössä.

Episodissa 2 Pirjo esittää hieman humoristisesti tekniikan olevan ihme. Jokaisena havainnointipäivänä joku ryhmän pojista vahvistaa näkemystä tekniikasta heidän elämäänsä kuuluvana, ihmeellisenä asiana. Hissien suunnittelijoille ja rakentajille hissitekniikka tuskin näyttäytyy ihmeen tasoisena, mutta päiväkotikontekstissa hissien toimintamekanismista tulee arvostettu ihme, johon pojat ovat osallisia. Kolmannen kuvauspäivän S2-tuokion hissitilanteissa kukaan ei tarjoa Katjalle mahdollisuutta painaa edes toisella kerralla hissinappia, vaan Ali etuoikeutetusti ottaa paikkansa napinpainajana, mitä Katja vahtii kommentoimalla Alille ”*ei saa vielä*”.

Kasvattajat saattavat siis arkisessa vuorovaikutuksessa vahvistaa sukupuolistuneita käsityksiä asioista. Esimerkiksi Odenbringin (2010, 133) tutkimuksessa kun yksi lapsiryhmän tytöistä oli haluton syömään lohta, lohi nimettiin vaaleanpunaiseksi prinsessakalaksi syömiseen kannustettaessa. Vaaleanpunainen luokiteltiin tällöin tyttöjen väriksi ja tyttönä oleminen liitettiin prinsessoihin. Juuri tällaiset arjen vuorovaikutustilanteet kuten hissien tilaaminen ja lohien syöminen rakentavat siis osaltaan sitä, mikä luokitellaan tytöille, ja mikä pojille kuuluvaksi.

Leena Teräksen (2005, 14) mukaan tekniikan nimeäminen nimenomaan poikien kiinnostuksenkohteeksi on ongelmallinen työelämän segregaaation purkua tavoiteltaessa. Suomessa työmarkkinat ovat erittäin voimakkaasti jakautuneet sukupuolen mukaisiin ammatteihin ja aloihin, tekniikan ala on yksi niistä. Useissa tasa-arvoprojekteissa (muun muassa Women IT -hankkeessa) on kiinnitetty huomiota nimenomaan naisiin ja teknologiaan. Projekteissa on keskitytty muun muassa siihen, miten tytöt saataisiin kiinnostumaan tekniikasta. Teräksen mukaan toimintaympäristöjen: rakenteiden, toimintamallien ja asenneilmaston on muututtava. (Teräs 2005, 14–15.)

Sanna Rojolan (2010, 197) mukaan teknologian mieltäminen maskuliiniseksi tai miesten alueeksi ei näy pelkästään työelämän sukupuolittumisessa. Myös mainonta, populaarikulttuuri ja kasvatus uusintavat ajatusta teknologiasta miehisenä alana. Sukupuolentutkimuksessa onkin kyseenalaistettu väitettä, että teknologia on miesten aluetta. (Rojola 2010, 197–198.)

Merja Anundin (2005, 136) mukaan jo varhaiskasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota tyttöjen teknologisen yleissivistyksen lisäämiseen. Sukupuolisensitiivisyys teknologiakasvatuksessa tarkoittaa muun muassa sitä, että tiedostetaan yhteiskunnan sukupuolistuneet rakenteet, prosessit sekä niiden vaikutukset naisten ja miesten elämään. Tytöille tulisi Anundin mukaan järjestää oppimiskokemuksia teknologisessa ympäristössä, sillä tyttöjen tekniset kyvyt ja itseluottamus lisääntyvät suhteessa siihen, missä määrin he ovat saaneet positiivisia kokemuksia ja millainen kuva heillä on tekniikasta. Tärkeää on myös tiedostaa, mitkä toimintamuodot kasvatuksessa ylläpitävät stereotyyppisiä olettamuksia ja odotuksia tytöille ja pojille soveltuvasta toiminnasta ja käyttäytymisestä. (Anundi 2005, 142–143.) Anundin ehdotus, että tytöille pitää järjestää oppimiskokemuksia teknologisessa ympäristössä luo mielikuvan siitä, että tytöt eivät toimisi teknologisessa ympäristössä nykyhetkellä. Sukupuolentutkimus onkin kyseenalaistanut ajatusta siitä, että teknologia rakentuisi jollain tavalla miehiseksi kulttuurin alueeksi, käyttäväthän tytöt ja naiset päivittäin monenlaisia teknologioita. Huomiota olisikin hyvä kiinnittää kasvatuksessa siihen, miten teknologioista puhutaan, miten niitä esitellään ja siihen, miksi naisten ja tyttöjen teknologian käyttö jää usein piiloon. (Rojola 2010, 198, 205.) Näihin näkökulmiin peilaten olisi hyvä pohtia myös erilaisten käytäntöjen sukupuolistumista päiväkodeissa. Hissintilaamisen kaltaisilla arkisilla tilanteilla saatetaan huomaamatta vahvistaa entisestään tekniikan mieltämistä enemmän pojille kuuluvaksi elämänalueeksi.

8.3 Näkymättömäksi jääminen

Kuten jo luvussa 7.1. esitin, kasvattajat huomioivat päiväkotiarjessa pojat useammin kuin tytöt kehujen näkökulmasta. Koska poikien huomioiminen tyttöjä useammin vaikuttaisi toistuvan tutkimuksesta toiseen (esim. Värtö 2000 ja Eidevald 2009) nostan vielä esiin tilanteita, joissa lapsiryhmän yhden tytön, Katjan, huomiotta jättäminen oli erityisen ilmeistä.

Episodi 4.

On lounas aika. Kasvattaja Katin pienryhmästä ovat paikalla vain Ali ja Katja. Ruokailutilanne on rauhallinen. Kati istuu Alin viereen ruokapöytään. Katja istuu yhden paikan päässä heistä. Noin kahdenkymmenen minuutin ruokailuhetken aikana Kati esittää vain muutaman ruokailuun liittyvän toimintaohjeen Katjalle ja kysyy haluaako hän lisää ruokaa tai juotavaa. Alin kanssa Kati juttelee useaan otteeseen ruokailun aikana.

Episodi 5.

Aamiaisen aikaan Aleksi istuu syömässä puuroa yksin pöydässä. Kasvattaja Hanna istahtaa hänen viereensä ja pian heidän seuraansa liittyy myös Katja. Hanna sanoo huomenta Katjalle. Tämän jälkeen Katjalle ei puhuta. Yhdessä vaiheessa Katja yrittää tehdä aloitteen keskusteluun Hannan kanssa, mutta Hanna ei huomaa sitä. Aamupalan aikana Hanna ei juuri puhu Aleksinkaan kanssa, mutta muutaman kerran hän kehuu Aleksia syömisestä. Aamiaisen loppuvaiheilla Hanna poistuu hoitamaan kiireellistä asiaa. Kasvattaja Kati huomaa, että Katja on syönyt ja kehottaa Katjaa ottamaan banaanin. Katjan tullessa hakemaan banaanin Luukas säntää myös banaanin hakuun ja pysähtyy Katjan viereen odottamaan banaanin. Kati antaa banaanin ensin Luukakselle ja sitten Katjalle.

Episodi 6.

Katja ja Ali ovat lähdössä jumppaan kasvattaja Katin kanssa. He vaihtavat eteisessä jumppavaatteita. Katja on etsinyt lokerostaan vaatteensa ja vaihtaa niitä. Ali kysyy Katilta, missä hänen vaatteensa ovat. Kati etsii vaatteet Alin lokerosta ja laittaa ne Alin eteen. Kati istuu Alin viereen ja auttaa häntä paitojen riisumisessa. Katja tekee kaiken itse. Jumpan jälkeen vaatteita vaihdettaessa Kati istuu taas Alin viereen. Kati ohjeistaa Katjaa muutaman kerran sanallisesti riisumisessa. Alin vaatteet hän oikoo ja laittaa Alille puseron päälle. Katja loikkii välillä ympäriinsä ja keskittyy muuhun kuin pukemiseen. Kati kehottaa häntä jatkamaan pukemista. Alin toinen sukka on kadoksissa. Kati etsii sen Alin lokerosta. Katja ei ole edelleenkään pukeutunut. Kati käy Katjan lokerolla ja oikoo Katjan puseron ja levittää ulkohaalarin valmiiksi lattialle. Sen jälkeen Kati keskittyy jälleen Alin pukemiseen.

Episodi 7.

Lapset ovat tulossa ulkoilusta sisään. Kasvattaja Pirjo on ottamassa lapsia eteisessä vastaan. Luukas, Ali ja Katja tulevat riisumaan. Sää on vaatinut kurahousuihin pukeutumista. Pirjo ryhtyy vaihteittain antamaan toimintaohjeita Luukakselle riisumisesta ja välillä auttaa Luukasta myös konkreettisesti. Ali yrittää vieressä ottaa kurahousujaan pois ja Pirjo kannustaa häntä. Pirjo siirtyy Katjan luo ja näyttää hänelle eleillä, miten Katja saisi kurahousun henkselin avattua. Pirjo siirtyy jälleen seuraamaan Alin riisumista ja kannustaa häntä samalla. Ali saa riisuttua ja hän siirtyy eteisestä pois. Pirjo kehottaa Katjaa ottamaan kaksi kättä apuun. Sen jälkeen hän menee auttamaan Luukasta riisumisesta ja lopulta vetää Luukaksen kurahousut jalasta. Katja työntää saappaansa Pirjon eteen, mutta Pirjo jatkaa Luukaksen riisumista. Katja ryhtyy jälleen itse yrittämään riisumista. Pirjo ripustaa välillä märkiä vaatteita kuivumaan ja käy taas opastamassa Luukasta ja Katjaa eteenpäin riisumisessa. Lopulta Luukas saa kiskottua kurahousut jalastaan ja Pirjo kehuu häntä. Luukas lähtee vessaan. Katja on saanut riisutuksi vasta toisen saappaan. Pirjo kehottaa Katjaa riisumaan ja Katjan saatua toisen saappaan jalastaan, kehuu häntä. Pirjo jättää Katjan riisumaan yksin kurahousut ja kertoo olevansa välimaastossa, jos Katja tarvitsee apua. Kati tulee sisään ja kehottaa Katjaa kääntämään kurahousut ja jatkaa matkaansa.

Tuula Gordon, Janet Holland, Elina Lahelma ja Tarja Tolonen (2005, 125) kuvaavat sitä, kuinka tutkijan katse usein kiinnittyy myös äänekkäisiin poikiin sen sijaan, että havainnoitaisiin hiljaisuutta ja liikkumattomuutta. Heidän keskittyessään havainnoimaan yläasteella tehdyssä etnografiassaan erityisesti tyttöjä, he tekivät havaintoja myös hiljaisuudesta ja liikkumattomuudesta. He huomasivat, että opettajat olivat vuorovaikutuksessa erityisesti poikien kanssa vitsaillen heidän kanssaan, antaen heille kehotuksia ja vedoten heihin. (Gordon ym. 2005, 126.) Kuten hissinkäyttöä kuvaavissa episodeissa, myös Katjaa koskevissa episodeissa katseeni kiinnittyi ensin yhteen tilanteeseen (episodiin 4), jonka ansiosta

ryhdyin tarkastelemaan muita vastaavia tilanteita. Vaikka tässä tutkimuksessa keskityin havainnoimaan vain kasvattajien toimintaa, kuvastavat Gordonin ym. (2005) kokemukset oppilaiden hiljaisuuden havainnoinnin vaikeudesta myös omaa kokemustani. On huomattavasti helpompaa kuulla se, mitä kasvattajat sanovat, kuin kuulla se, mitä he eivät sano.

Tilanteet, joissa Katja jää vähemmälle huomiolle kuin paikalla ollut poika, olivat aineiston määrään nähden kuitenkin yllättävän yleisiä, kun ryhdyin tarkastelemaan aineistoa tästä näkökulmasta. Tämä tapahtuu siitäkin huolimatta, että Katja on tytöistä se, joka aineiston aikana saa eniten kehuja kasvattajalta. Katjaa siis huomioidaan monissa tilanteissa eli kyse ei ole varsinaisesti siitä, ettei Katja saisi ollenkaan huomiota. Tilanteissa merkityksellistä on erityisesti se, että ne kaikki tapahtuvat perushoitotilanteissa eli ruokailussa ja pukemistai riisumistilanteessa. Näitä tilanteita on päiväkodin arjessa runsaasti ja niissä kasvattaja joutuu kiinnittämään huomioonsa useaan lapseen samanaikaisesti (Ylitapio-Mäntylä 2009, 87). Lisäksi ne ovat juuri niitä tilanteita, joissa aiempienkin tutkimusten mukaan kasvattajan huomio kiinnittyy poikaan ja tyttö saa vähemmän huomiota ja joutuu selviytymään itsenäisesti. Esimerkiksi Värtö (2000, 37) esitti aineistonsa perusteella, että kasvattajien huomio on ensisijaisesti pojassa. Myös Hakala (2007, 155) havaitsi kouluetnografiassaan tyttöjen näkymättömiin jäämisen. Hänen tutkimuksessaan ilmeni, että luokahuonevuorovaikutuksessa oli toistuvasti tilanteita, joissa opettajan keskittyminen joidenkin poikien haasteisiin vastaamiseen tuotti tyttöryhmän ohittamisen tilanteita (Hakala 2007, 160).

Eidevaldin (2009, 135) tutkimuksessa on kuvattu pukemistilanne, jossa kasvattaja tarjoaa apuaan pojalle ja samalla jättää tytön vastaavassa tilanteessa huomiotta. Eidevaldin mukaan tilanne ylläpitää kuvaa pojasta vähemmän vastuullisena. Pojalle jää näin vähemmän tilaa yrittää ja kehittyä ilman stereotyyppisen sukupuolirooliodotuksen rajoitusta. (Eidevald 2009, 139.) Näin ollen pojan ensisijainen huomioiminen voidaan nähdä ongelmallisena niin tyttöjen kuin poikien kannalta: tytöt jäävät huomiotta ja joutuvat oppimaan itsenäisesti, pojat puolestaan saavat huomion eivätkä saa mahdollisuutta opetella itsenäisesti.

Päiväkotipäivän aikana vain 8-10 % ajasta käytetään suunniteltuun ja ohjattuun toimintaan ja jopa 20 % ajasta voi kulua lapsen näkökulmasta esimerkiksi huomion tavoitteluun, odottamiseen ja siirtymätilanteisiin (Mikkola & Nivalainen 2009, 29). Kuten Katjan arkea kuvaavat episodit osoittivat, voi tytön arki päiväkodissa muodostua toisenlaiseksi kuin pojan. Lastentarhanopettajat Petteri Mikkola ja Kirsi Nivalainen (2009, 29) pohtivat, että päivä-

kodeissa voisi olla tarpeen keskittyä toiminnan suunnittelun sijaan suunnittelemaan vuorovaikutusta. Suunnittelemalla vuorovaikutusta voitaisiin varmasti edesauttaa niiden lasten nähdäksi tulemistä, jotka toistuvasti jäävät vaille huomiota ja näin saavuttaa tasarvoisempia käytäntöjä arjessa.

9 KASVATTAJIEN KÄSITYKSIÄ SUKUPUOLESTA JA TASA-ARVOSTA

Vuorovaikutuksen havainnoinnin lisäksi myös haastattelin kasvattajia. Haastattelurunko kasvattajille sisälsi taustatietojen lisäksi neljä teemaa: toiminnassa käytetyt pienryhmät, kaverisuhteet, tilat ja materiaalit sekä lapset. Halusin tietää muun muassa, millä perusteella lapset on jaettu pienryhmiin, miten kasvattajat tukevat lasten kaverisuhteita, keitä kasvattajien mielestä päiväkodin fyysinen ympäristö palvelee, toimivatko tytöt ja pojat kasvattajien mielestä samalla tavalla päiväkodissa ja miten tyttöjä ja poikia tulisi kasvattaa. Analyysivaiheessa haastattelurungon teemat eivät tuntuneet enää mielekkäiltä aineiston luokittelun kannalta. Aineisto jäsenyikin analyysivaiheessa teemoihin: lapset tyttöinä ja poikina ja päiväkotikasvatus sukupuolen näkökulmasta. Esitän tulokset jäsennehtynä näihin teemoihin.

9.1 Lapset tyttöinä ja poikina

Haastatteluissa kysyessäni, edellyttääkö lapsen sukupuoli kasvattajalta jotain erityistä, jokin haastateltava toi esiin sen, että tytöt heidän mielestään ovat tyttöjä ja pojat ovat poikia. Sukupuolieron luonnollistaminen on ongelmallista muun muassa siksi, että fraasia ”pojat on poikia” on tavallisesti käytetty osoittamaan ymmärrystä poikien aggressiivista käyttäytymistä kohtaan, mukaan lukien tyttöjen seksuaalisen häirinnän. (Robinson & Díaz 2006, 132). Sen lisäksi, että kasvattajat tuottivat haastattelupuheessaan eroa tyttöjen ja poikien välillä, he myös korostivat, että siitä huolimatta yksilöllinen huomioiminen on kaikkien olennaisinta. Haastatteluissa näkyikin pyrkimys sekä häivyttää että korostaa sukupuolieroa. Kati ja Hanna toivat esiin, että lapsiin tulisi suhtautua ennemmin lapsina kuin tyttöinä ja poikina.

KATI: Että kyllä ihan tasavertaisesti ajatella niitä lapsina, niinku muutkin. Tietysti se että kyllähän se näkyy ootko sä tyttö vai poika välillä, koska onhan tytöt ja pojat erilaisia kuitenkin jollainlailla. Että tota, mut ei kai siihen voi sellasta yksiselitteistä viivaa, ku sä oot nyt tyttö ni sä oot tommonen ja ku sä oot poika. Ei missään nimessä. Siks kai mä en niitä ajattelekaan, et kumpi se on kuitenkin että. Ne on niitä sen tietyn ikäisiä lapsia.

HANNA: Et kyl pitkälle kunnioitetaan sitä lapsen, lapsen, lapsen yksilöllisyyttä. Se on varmaan se kaikkein tärkein. En mä, kyl mä tietysti mä huomaa ja nään ja varmaan mietin, mietin välillä niinku itekään sen enempää niinku ymmärtämättä, et mä kyllä mietin, et tytöt on tyttöjä ja pojat on poikia, mutta silti se yksilöllisyys on niinku se tärkein, mikä säätelee sitä toimintaa.

Pirjo sen sijaan korosti tyttöjen ja poikien erilaisuutta ja toi esiin, että sen vuoksi tyttöihin ja poikiin ei voi suhtautua täysin samalla tavalla.

PIRJO: No mun mielestä, ei mun mielestä ihan samallalailla voi suhtautua, ku tytöt on kuitenkin tytöjä ja pojat on poikia.

MINÄ: Joo.

PIRJO: Et tavallaan ne sen sukupuolen ominaisuudet täytyy ottaa niinku huomioon.

MINÄ: Joo.

PIRJO: Ja sallia sitten se, se eroavaisuus, mikä niissä on, että se on erityyppistä sitte se oleminen ja ajattelemisenkin ja kehittyminenkin on vähän erilaista.

Kysyessäni toimivatko tytöt ja pojat samalla tavalla arjen tilanteissa kasvattajat tuottivat monenlaisia kuvauksia ja vertailuja tytöistä ja pojista. Tytöistä tuotetut kuvaukset sisälsivät erityisesti hienomotoriset taidot sekä kyvyn keskittyä ja istua pöydän ääressä. Nämä seikat toi jokainen haastatelluista kasvattajista esiin.

HANNA: Tytöt taas malttaa enemmän keskittyä paikalla oloon.

MINÄ: Joo.

HANNA: Pienempään puuhailuun tai erilaiseen puuhailuun.

KATI: Tytöt mun mielestä enemmän tekee kynähommia kuitenkin.

PIRJO: Tyttöillä on sitten ne hakeutuukin ne hakeutuukin sitten, että tulee tavallaan niitä taitojakin on aikasemmin siihen hienomotoriikkaan, että ne nauttii piirtämisestä ja värittämisestä ja kotileikeistä ja muista.

Kasvattajat kertoivat tyttöjen valitsevan pöydän ääressä mieluummin piirtämisen tai värittämisen ja poikien valitsevan pelaamisen. Värityskuvia valitessaan Pirjon mukaan tytöt toivovat Barbie-värityskuvia ja pojille hän tarjosi Digimon-kuvia innostaakseen heitä värittämään.

Pirjo selitti tyttöjen paremmat hienomotoriset taidot aikaisella kehitymisellä.

PIRJO: No silleen ehkä jotenkin ton tyttöjen tossa nyt ku on seurattu noita viisvuotistarkastuksia ja muita, ni esimerkiksi hienomotoriikkakehittyminen se tapahtuu tytöillä aikasemmin ja ne innostuu siitä piirtämisestä ja syntyy prinsessat ja muut. Ja pojat saa pääjalkasen siinä vieressä aikaseksi.

Tosin Kati lisää omassa haastattelussaan kertoessaan poikien heikoista hienomotorisista taidoista, että kaikki tytötkään eivät ole hienomotorisesti taitavia.

KATI: No on meillä tyttöjäkin semmosia, keillä ei oo ne hienomotoriset taidot kohallaan, et ne aina leikkais, hih leikkais, leikkis aina jossain muualla ku se että vapaaehtosesti tulis siihen pöydän ääreen.

Jokainen kasvattaja näki pojat tyttöjä toiminnallisempina. Poikiin liitettiin kasvattajien puheissa muun muassa toiminnallisuus, liikunnallisuus, vauhdikkuus ja rajuus.

HANNA: Sanotaan että öö, pojat on toiminnallisia, toiminnallisempia. Kyl ne vaan on, vaik siis luonne-erojahan kans kyl löytyy. On vilkkaita tyttöjä, vilkkaita poikia, mut pojat on niinku sillä tavalla toiminnallisempia, että ne paljolti tekemisen kautta toimii.

KATI: Et eihän ne [pojat] jaks paikoillaan olla ja hiljaa ja metelöimättä ja liikkumatta olla.

PIRJO: (--) niillä [pojilla] on semmosta liikunnallisempaa ja vauhdikkaampaa.

PIRJO: Ja pihalla, no pihalla leikkivät sille hippaleikkiä ja muuta yhdessä, mut kyllä pojilla on rajumpaa se (--) oleminen.

Ylitapio-Mäntylän (2009, 98) tutkimuksessa esitettiin, että miehet ovat toiminnallisia ja että erityisesti pojat kaipaavat toimintaa naisvaltaisessa päiväkodissa. Värtön (2000, 60) tutkimuksessa puolestaan ilmeni, että kasvattaja sallivat pojille tyttöjä enemmän rajuja leikkejä ja meteliä. Poikien kategorisointi toiminnallisemmiksi vaikuttaisi siis olevan yleistä ja näkyy myös tässä tutkimuksessa.

Kaikki haastatellut kasvattajat olivat naisia ja he kaikki toivat esiin poikien toiminnallisuuden erityishuomiota vaativana tekijänä. Tämä on kiinnostavaa Levonmäen ja Keskinen (2005, 136) tutkimuksen valossa. Sen mukaan sekä mies- että naisopettajat kuvailivat poikia liikkuvammiksi ja fyysisemmiksi kuin tyttöjä. Opettajat kertoivat poikien tarvitsevan toiminnallisempia hallintakeinoja kuin tyttöjen. Mies- ja naisopettajat perustelivat kuitenkin hyvin eri tavoin lasten vaatimaa erityishuomion tarvetta. Miehet saattoivat kokea tytön passiivisuuden ja aloitekyvyn puutteen itselleen vieraaksi ja näin ollen erityishuomiota vaativiksi ominaisuuksiksi. Naiset puolestaan tunsivat sellaisiksi pojan vilkkauden ja hallitsevuuden. (Levonmäki & Keskinen 2005, 136.)

Hanna ja Pirjo toivat haastatteluissaan esiin myös lasten keskinäisen vuorovaikutuksen, jossa heidän mukaansa tytöt eroavat pojista. Hannan mukaan tytöt joko jättävät kertomatta riidasta kasvattajalle tai sitten he kantelevat. Pojat eivät Hannan mukaan ”yleensä kantele, vaan sanovat suoraan” tai käyttävät fyysistä väkivaltaa. Hanna ei kerro tarkemmin, mitä kanteleminen hänestä tarkoittaa ja miten se eroaa kasvattajalle ”suoraan” kertomisesta. Hannan mielestä tytöt lisäksi jumittuvat riitelemiseen ja riiteleminen on erilaista kuin pojilla. Pirjo puolestaan toi esiin sen, että tytöt saattavat tiukkarajaisesti jättää jonkun leikkien

ulkopuolelle. Hänen mukaansa tytöt saattavat kilpailla kielellisessä näppäryydessä, mikä näkyy erityisesti ristiriitatilanteissa. Lisäksi Pirjo arveli, että tytöt ovat pidättyväisempiä ja he ovat poikia useammin hiljaisia ja vetäytyviä. Pojat pystyvät puolestaan olemaan isommassa porukassa ja heillä esiintyy aggressiivisempaa reagointia. Värtö (2000, 37) esitti tutkimuksessaan, että tyttöjen ja poikien samanlaiseen toimintaan suhteudutaan eri tavoin. Kasvattajien käsitykset tyttöjen ja poikien erilaisesta riitelystä voivat tässä tutkimuksessa kertoa samasta ilmiöstä. Kantelemista ei yleensä pidetä arvostettuna toimintana lasten kesken. Kuitenkin kasvattajat toivat esiin, että he kehottavat lapsia kertomaan kasvattajalle ristiriidoista. Kasvattajalle kertomisen nimeäminen kanteluksi välittää kuitenkin käsityksen siitä, että tyttöjen tapa kertoa kasvattajalle riidoista ei kuitenkaan ole toivottava. Tämä herättääkin kysymyksen, tulkitaanko samanlaisessa tilanteessa tytön ja pojan ilmoittaminen riidasta kasvattajalle eri tavoin.

Leikkien sisällöissä nähtiin eroa tyttöjen ja poikien välillä. Lasten leikeistä erityisesti kotileikki nimettiin tyttöjen leikiksi, vaikka Pirjo toikin esiin, että sekä tytöt että pojat leikkivät kotileikissä. Tyttöjen kotileikkiin liitettiin perhe, ruoanlaitto ja nuket. Kati määritteli myös poikien erilaisilla hahmoilla leikkimisen nukkeleikiksi mutta toi esiin, että pojat enemmänkin ihmettelivät hahmojaan kuin leikkivät niillä. Sekä Kati että Pirjo korostivat sitä, että osa tytöistä leikkii myös autoleikissä, vaikka autoleikkiä pidettiin puheessa selvästi tyypillisemmin poikien leikkinä.

KATI: Tytöt tekee sit ehkä niitä prinsessajuttuja kuitenkin, vaikka on meillä tyttöjä, ketkä leikkii niillä autoillakin ja linnoillakin, kotileikki voi sit sisällöltään taas olla toisenlaista ku tytöillä on ihan selkeesti sit joku perhe ehkä siellä.

PIRJO: Mut enemmän pojat [leikkii autoleikkiä], varsinkin nää pienet pojat, jos mä nyt koko ajan aattelen nyt tätä ryhmää tässä ni.

Kati nimesi palikoilla rakentamisen sekä tyttöjen että poikien leikiksi. Katin puheenvuorossa välittyy myös, että pojatkin leikkivät kotileikkiä, mutta se on sisällöllisesti erilaista kuin tyttöjen kotileikki.

KATI: Et tytöt hakee, no on niillä samojakin, et ne saattaa rakentaa niinku palikoista noista taloista yhdistellä jonkun eläinmaailman, no se on pojilla ja tytöillä sama, mut sit pojilla on selkeesti enemmän niitä autoleikkejä, ne rakentaa niistä palikoista siihen liittyvää, se kotileikki voi sit sisällöltään taas olla toisenlaista, et pojat ehkä on majassa ja menee sit jonnekin juoksentelemaan ja taas menee sinne.

Kati kertoi haastattelussaan myös poikien leikkivän roolivaatteilla.

KATI: Mä huomaan tota vielä mieltäväni tommoset niinku roolivaatejutut, mut kyllähän meillä noi pojatkin nyt noita ja varsinkin nyt ku on täs joulun alla, ku meil oli just tää (-) evankeliumi ku tää, herranjestas sentään, kuvaelma. Ku ne pojatkin sai nyt pukeutua, ni kylhän ne kyllä ne tuo kotootaankin niitä, että ei se pukeutuminen oo pelkästään niinku tyttöjen juttu sekään että.

Katin kuvaus roolivaatteiden käytöstä leikissä viestii yleisestä ajatuksesta, että pukeutuminen kuuluu tyttöjen leikkeihin. Heidän ryhmässään kuitenkin pojatkin ovat innostuneet pukeutumisesta, kun pojat ovat *saaneet* pukeutua. Myös Ylitapio-Mäntylän (2009, 106) tutkimuksessa roolileikkejä pidettiin mahdollisuutena sukupuolistavien käytäntöjen toisintekemiseen. Lasten roolileikit tarjoavat mahdollisuuden kokeilla erilaisia olemisen tapoja ja pojatkin kokeilevat feminiinisiä tyylejä, jos kasvattajat antavat siihen mahdollisuuden (Ylitapio-Mäntylä 2009, 108). Kallialan (1999, 201) mukaan tyttöjen on kuitenkin helpompaa liittyä rajuihin leikkeihin, sillä se on hyväksyttävämpää kuin poikien osallistuminen hempeämpiin prinsessa- ja kotileikkeihin.

Päiväkotiin sopeutumisen vaikeudet nähtiin sukupuolesta riippumattomina. Kuitenkin Katin ja Hannan haastattelussa tuli esiin, että pojilla on ollut enemmän sopeutumisvaikeuksia kuin tytöillä.

KATI: Et tota kyllä se on, jos sillä lapsella on joku joku mikä sitä kasvua ja kehitystä häiritsee ni, kyllä ne käyttäytyy aika pitkälle kyllä sit sen ongelmansa kanssa aika pitkälle samallailla että, niit on vaan yleensä ollu, et niil on pojilla on enemmän, ni ehkä se on sit leimautunut siihen poikien maailmaan, et niit on ollu enemmän niitä poikii, keil on jotain häiriökäyttäytymistä, mutta sitte ku nyt on niitä tyttöjäkin, ni kyl must tuntuu, et ne on ihan samalla, saman kaavan mukaan ne menee sitten.

HANNA: Siin [aloittaessa päivähoidon 5-6-vuotiaana] ei oo niin paljo aikaa, ku nuoremmilla, ollu ettiä ne kaverit ja ja sulautua siihen ryhmään tai sopeutuu ryhmään. Ja ne on ollu poikia. Mä en tiedä onks se sattumaa.

Pirjo toisaalta pohti, että myös tytöille saatetaan asettaa vaatimus olla päiväkodissa aina kiltisti, mikä saattaa myös tytöillä johtaa siihen, että päiväkotiin ei sopeuduta.

PIRJO: Tai sitte että. No yleensäkin ku mieltii tätä ongelmaa sopeutua päiväkotiin niin (--) tytöillä se liika, ettei tuu sellasta tytöille, et pitää olla aina kiltisti ja tälleen ja sitten ollaan niinku hyvin kuuliainen täällä ja sitte vaikka kotona päästelee kaikki. Että uskaltas olla semmonen niinku on. Että tavallaan pitäs pyrkiä, että ois semmonen hyvä olo kuitenkin täällä.

Vaikka kasvattajat tekivätkin haastatteluissa selkeitä kuvauksia tyttöjen ja poikien toiminnasta ja niiden eroista, haastatteluissa tuli esiin se, että sukupuolen perusteella tehtävä luokittelu ei kuitenkaan aina ole suoraviivaista.

PIRJO: Että tota jotenkin mä en ihan pysty silleen sanoo, että pojat tekee aina näin ja tytöt tekee näin. Tai karrikoiden tietysti voi sanoo.

Lahelman ja Gordonin (2002, 76) mukaan kasvattajat ovat oppineet, että ihmisten luokittelu sukupuolen, sosiaalisen, kulttuurisen tai etnisen taustan, seksuaalisen suuntautumisen tai terveyden/vammaisuuden pohjalta on epätasa-arvoista. He havaitsivat opettajia haastatellessaan opettajien väistävän luokittelua. Luokittelu onkin paradoksaalista: ilman luokittelua sukupuoleen ei kiinnitetä huomiota ja ero saattaa muuttua itsestäänselvyydeksi ja luokittelemalla puolestaan rakennetaan eroja ja nostetaan yksi ominaisuus muiden yläpuolelle. (Lahelma & Gordon 2002, 76.)

9.2 Päiväkodin kasvatustoiminta sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta

Päiväkodissa jaetaan lapsia ryhmiin eri tavoin. Sukupuoli saattaa olla yksi jakoperuste, ja siksi kysyinkin haastatellessani kasvattajia, millä perusteella he jakavat lapsia ryhmiin. Hanna ja Pirjo mainitsivat kiinnittävänsä jonkin verran huomiota lasten sukupuoleen ryhmän pysyviä pienryhmiä muodostaessaan.

MINÄ: Vastuulapset, ni tota miten te ootte jakaneet ne että voiksä kertoo siitä, et miten?

HANNA: Mä en ihan tarkkaan nyt muista, mut yleensä katsotaan, et on tyttöjä sekä poikia, sit vähän niitä lapsen taitoja, mut nyt ei mietitty ihan niin tarkkaan.

MINÄ: Joo mitä sä niinku, jos sä ajattelet tätä, että niistä tulee jotenkin toimivat, ni mitä se pitää sisällään?

PIRJO: (--) Ja tyttö-poikajakaumaa vähän.

Hannan mukaan tyttöjen ja poikien yhtä suurta lukumäärää pidetään ryhmää tasapainottavana.

HANNA: Et on koettu hyvänä asiana, että poikia ja tyttöjä olis suurin piirtein saman verran. Ryhmästä tulee tasapainosempi.

Ryhmän mieltäminen tasapainoiseksi silloin kun siihen kuuluu suunnilleen saman verran tyttöjä ja poikia, kuvaa sitä, että sukupuoli nähdään dikotomisena.

Pirjo kertoi jakaneensa toimintaa sukupuolen perusteella myös muihin päiväkodin ohjattuihin toimintoihin.

PIRJO: (--) iän mukaan ja taitojen mukaan ja joskus myös sitten sukupuolen mukaan. Että pojille voi olla erilaista jumppaa ku tytöille.

Toiminnan jakamista tyttö- ja poikaryhmiin voidaan myös pitää dikotomia ylläpitävänä käytäntönä. Kysyessäni, miten tyttöjen ja poikien jumpat eroavat, Pirjo kertoi tyttöjen toi-

voneen tanssia ja ballerina-pukua. Sen vuoksi heille oli järjestetty *tyttömäisempää* jumppaa. Pojille puolestaan tarjottiin *voimallisempaa merirosvo-seikkailua* tai muuta vastaavaa. Lisäksi Pirjo kertoi pikkupoikien tykänneen pelata jossain vaiheessa paljon sählyä, joka ei tyttöjä ollut kiinnostanut.

PIRJO: Ja tyttöjä se [sählyn pelaaminen] ei kiinnostanut. Ja sitte pojilla oli esim. jumppatunnilla, et ne pelas sählyä ja tytöillä oli toisentyypistä.

Haastattelemini kasvattajien mukaan päiväkodissa nimenomaan pojat ovat niitä, joille pitäisi tarjota enemmän mielekästä tekemistä ja liikuntaa. Pirjon mukaan myös päiväkodin tilat palvelivat huonosti varsinkin poikia

KATI: Niille [pojille] ehkä pitäs enemmän sit kuitenkin olla jotain. Et kyl ne nyt tuolla pelailee ja niil on vähän se pitkäjänteisyys sit ehkä sitte loppuu kuitenkin että.

PIRJO: Mut kyl se pojilla ei varmaan oo kyllä jotenkin semmosta, mä mietin välil aina sitä että min-kälaista se niitten oleminen on päiväkodissa sitte. Jotenkin tän tilan puutteen tai tilankäytön, ehkä niinkin, ja kyllähän se on meidän aikuisten tehtävä sitte huolehtia siitä, että se olis sitte niinku molemmille sopivaa, palkitsevaa, hyvää se oleminen.

Kasvattajien tulisikin Pirjon mukaan sallia poikien motorinen tarve.

PIRJO: Ja sitte että jos niillä pojilla on se motorinen tarve, ni se pitäs sallia, ettei voi sitte taas niinku sanotaan, et päiväkotia suosii kilttejä tyttöjä.

Pirjon ja Katin puheenvuoroissa näyttäytyy sukupuolieron luonnollistamista. Varsinkin Pirjon puhuessa ballerina-puvusta ja sählystä hän tuottaa luonnollistamista eli hän olettaa tyttöjen ja poikien luontaisesti haluavan liikkua joko maskuliinisesti tai feminiinisesti tai heidän kiinnostuvan sukupuolitetuista liikuntalajeista ja liikkumistyyleistä (ks. Lehtonen 2005, 69). Kategorisointi tuottaa sukupuolidikotomiaa, jossa tyttöjä ja poikia verrataan keskenään (Ylitapio-Mäntylä 2009, 122). Ylitapio-Mäntylä (2009, 122) kuitenkin korostaa, että opitut ruumiin liikkeet, kuten leikit ja tanssiharjoitukset, ovat muutettavissa.

Puheenvuoroissa tuotetaan myös muita aikaisemmasta tutkimuksista tuttuja yleistyksiä. Esimerkiksi poikien suurempi motorinen tarve näyttäytyy yleisenä totuutena. (ks. Lahelma 2009b, 138.) On kiinnostavaa, että niin pienten lasten kasvattajat kuin yläasteen opettajatkin tuottavat samanlaisia yleistyksiä tyttöjen ja poikien viihtyvyydessä institutionaalisen kasvatuksen piirissä. Pirjo kertoo haastattelussa päiväkodin suosivan kilttejä tyttöjä ja on aikaisemmin tuonut esiin, että tytöt ovat hienomotorisesti taitavampia. Lahelman (2009b, 139) tutkimuksessa yläasteen opettaja puolestaan kertoo, että peruskoulu sopii paremmin

tytöille, koska he jaksavat keskittyä paremmin. Pojille pitäisi yläasteen opettajan mukaan olla enemmän tekemistä (Lahelma 2009b, 139).

Tyttöjen kohdalla Pirjo nosti esiin sen, että tytöiltä saatetaan vaatia kiltteyttä ja kuuliaisuutta. Pirjon mielestä on kasvattajan tehtävä pyrkiä siihen, että jokaisella on hyvä olla päiväkodissa. Kasvattajien tulisikin kannustaa ja rohkaista tyttöjä ilmaisemaan tunteitaan sanallisesti.

PIRJO: No ehkä sit ainakin sitä omaa tunteiden ilmaisua sanallisesti. Että uskaltaa sitten sanoa. Mitä mieltä ja pitää puoliaan, et meillä ainakin tuntuu, et on nyt semmosia hiljaisia tyttöjä.

MINÄ: Joo.

PIRJO: Että sitä rohkeutta, että jos joku nyt tulee mulle sanomaan jotakin, mä uskallan sanoa vastaan. Ja jos mä en halua tehdä jotain, ni mä uskaltaisin sanoa siitäkin sitten.

MINÄ: Mm.

PIRJO: Että nyt mä en haluaa jat nyt mä haluun tehdä itse näin.

Pirjon mukaan olisi tärkeää tukea poikien keskittymiskyvyn paranemista, oman vuoron odottamista ja itsehillintää. Pirjo näki myös poikien kohdalla tärkeänä, että kasvattaja rohkaisee ja tukee sanallista tunteiden ilmaisua.

PIRJO: Ni ehkä meil on siinä sellasta sakkia nyt että myöskin sitä tunteiden ilmasemista sanoin eikä niin että nyrekin tai muuten ilmasee sitä. Ja semmosta sitä positiivista palautetta.

Pirjon mukaan kasvattajan tulee olla tietoinen poikien hienomotoristen taitojen hitaammas- ta kehityksestä ja tukea poikien harjoittelua siinä. Harjoittelua voi tukea esimerkiksi antamalla pojille mahdollisuuden valita väritystehtävät.

PIRJO: Että niin toisaalta se pitää niinku sallia [poikien hitaampi kehitys hienomotorisesti] ja kyllä ne pojat kerkiää sieltä sitten tulla mutta että olla tietonen siitä, että sitä täytyy sitten vähän seurata ja kehittää.

PIRJO: Mutta kyllä siinäkin ehkä sitte ku aattelee, että näitä viisvuotiaita poikia pitäis yrittää niihin kynähommiin houkutella niin kyllä sit väritystehtäviä otetaan yhdessä poikien kanssa tietokoneelta.

Haastatteluissa tuli esiin myös kasvattajan mahdollisuus vaikuttaa lasten leikkeihin. Kasvattajien asenteet ja ajatukset leikeistä myös sukupuolen näkökulmasta ohjaavat lasten valintoja, vaikka puhutaankin vapaasta leikeistä. Pirjo toteaa kuitenkin lasten leikkivalinnoista puhuessaan, että senhän lapset tekevät omaehtoisesti. Lasten valintojen pitäminen pelkäänsä omaehtoisena saattaa johtaa kuitenkin siihen, että todelliset valinnanmahdollisuudet jäävät käyttämättä, koska ympäristön viestit vaikuttavat joka tapauksessa siihen, mitä lapsi

haluaa valita. Ylitapio-Mäntylän (2009, 106) tutkimuksessa ilmeni, että pojat ohjataan usein aikuisten toimesta tilaa vaativiin rajuihin leikkeihin.

Aikaisemmin esiintuodut kasvattajien näkemykset siitä, pitäisikö sukupuolieroa enemmän häivyttää vai korostaa, tulivat haastatteluissa esiin myös siinä, miten kasvattajat ajattelevat, että sukupuoleen tulisi suhtautua kasvatustoiminnan tasolla. Pirjon mukaan sukupuolieroa tulisi huomioida eikä tyttöjä ja poikia tule kasvattaa samalla tavalla. Kati puolestaan ei ajattele sukupuolta lasten kanssa toimiessaan ja toivoo, ettei heidän toiminnassaan näy, että he ajattelisivat lapsia tyttöinä ja poikina.

PIRJO: Ja on sellanen karrikoitu kuvakin yhdessä raportissa, että päiväkotiin menee tyttöjä ja poikia, ne on siellä päiväkodissa, ni sitte niistä tulee ulos sitte tyttöjä.

MINÄ: Joo.

PIRJO: Että silleen että kasvatetaan jotenkin samanlailla, että silleen ei kyllä pidä tehdä.

MINÄ: Mm.

PIRJO: Et kyl pitää sallii se ero ja jotenkin osata sitä kunnioittaa ja huomioida sitten.

KATI: Et en mä niinku ajattele, et onks se nyt tyttö vai poika. Ku mä ehkä ajattelen enemmän ikää ja sit semmosta yksilöllistä valmiustasoo ja niitä omia taitoja, et en mä sukupuolta siinä ajattele, ku mä niitten lasten kanssa oon.

KATI: Mä toivon ettei se niinku näy meidän toiminnassa että, me jotenkin aateltas, et ne on niinku tyttöjä ja poikia. Ei oo tarkoitus kyllä.

Vaikka haastatteluissa en asiasta suoraan kysynyt, Pirjon ja Katin vastauksien eroista voitaneen päätellä, että sukupuolesta ja sen huomioimisesta tai huomiotta jättämisestä ei ole yhteisesti keskusteltu. Pirjon puheenvuorosta voi myös huomata käsityksen siitä, että päiväkodissa kasvatetaan tyttöjä. Sukupuolisensitiivisessä kasvatuksessa yksi esitetyistä huolenaiheista on se, että pojista kasvatetaan tyttöjä (Bayne 2009, 136; Karlson & Simonsson 2008, 175). Aikaisemmin tässä luvussa esitin myös toisen kohdan Pirjon haastattelusta, jossa hän toteaa sanottavan, että ”*päiväkotia suosii kilttejä tyttöjä*”. Näiden lausumien lisäksi jokaisen kasvattajan haastattelussa esiin nostama päiväkotitilojen riittämättömyys pojille viestii kasvattajien käsityksestä päiväkodista tyttöjä suosivana paikkana.

Kaikissa haastatteluissa tuli myös esiin seikkoja, joista voi päätellä, että sukupuoli on asia, jota ei juurikaan ajatella, mutta joka haastattelun myötä herätti pohdintaa ja epävarmuutta.

HANNA: No tää sukupuoliroolien jako ni se on kyl aika mielenkiintoinen. Et en mä oo koskaan sitä niin hirveen syvällisesti miettinyt että lähinnä meidän arjessa on näkynyt, näkynyt siinä et jos on enemmän poikia, ni se on vilkkaampaa se eläminen täällä päivähoidossa ku tyttövoittosessa porukassa.

PIRJO: Pojat kestää niitä, ne pystyy olemaan isommassa porukassa ja niillä on semmosta liikunnallisempaa ja vauhdikkaampaa. Tytöillä on sitten ne hakeutuukin ne hakeutuukin sitten, että tulee tavallaan niitä taitojakin on aikasemmin siihen hienomotoriikkaan, että ne nauttii piirtämisestä ja värittämisestä ja kotileikeistä ja muista.

MINÄ: Joo.

PIRJO: Vai? Mistä se sit johtuu? Tarjotaanko me vaan sit semmosia mahdollisuuksia, et ne valikoi silleen? Et tietysti sitäkin voi miettiä.

KATI: Et en mä sukupuolta siinä ajattele, ku mä niitten lasten kanssa oon, mut en mä tiedä pitäiskö mun.

KATI: Sen kai mä nyt haluan sulle vielä uudestaan, että en ajattele, että se on tyttö tai poika, vaan että se on omalla tavalla kehittynyt ja kasvava lapsi. Et aika jännä. En oo ajatellutkaan tota itseasiasa.

Vastausten ristiriidasta päätellen asiasta ainakin tulisi keskustella. Ylitapio-Mäntylän (2009, 122.) tutkimustulosten mukaan opettajat uusintavat ja tuottavat perinteisiä sukupuolisia malleja, mutta tiedostavat myös toimintansa sukupuolistavia käytäntöjä. Edellä olevat sitaattit kuitenkin kertovat, että haastattelemani kasvattajat eivät jostain syystä ole juurikaan yhdessä pohtineet sukupuolistavia käytäntöjä.

Kysyessäni haastatteluissa kasvattajilta, toteutuuko sukupuolten tasa-arvo heidän mukaansa päiväkodissa, kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että päiväkodissa suhtaudutaan lapsiin tasavertaisesti. Tasavertaisuus tarkoitti sitä, ettei ketään suosita enemmän kuin toisia ja että kaikille on samat säännöt.

HANNA: Mä uskon et meillä kyllä pitkälle kohdellaan samanarvosesti. Pyritään ainakin siihen.

HANNA: Kyl mä uskon, et meillä sekä meidän ryhmässä että koko talossa on aika pitkälle pitkälle kyllä niinku samankaltasta ja samanarvosta toimintaa.

PIRJO: No kyllä mun mielestä pitää niinku samanarvosesti kaikkii lapsiin suhtautua, niinku et se yksilöllisyys kunnioittaa siinä, että on tyttö tai poika ni aina täytyy ottaa sitte se yksilöllisyys siinä huomioon toivottavasti.

MINÄ: Toteutuus se sun mielestä?

Pirjo: No kyllä meillä ainakin yritetään ihan hirveesti, kyllä mun mielestä.

PIRJO: Et samat säännöt ja systeemit että jokainen huolehtii ja kerää leikkinsä ja ottaa kaverin huomioon ja pukee itse ja tälleen että. Kyllä mun mielestä.

KATI: Että ei oo sillälailla, että ois niinku et joku suosis nyt enemmän jotakuta muuta, et kyl ihan ite aattelen, et mä ainakin suhtaudun niihin ihan tasavertaisesti.

Sukupuolten tasa-arvoa koskevat vastaukset viestivät käsityksestä tasa-arvon toteutumisesta. Kukaan kasvattajista ei tuonut keskustelussa esiin, että heidän kasvatusyhteisössään olisi epätasa-arvoisia käytänteitä. Kasvattajat usein pitävätkin toimintaansa institutionaalisessa tilanteessa tasa-arvoisena, mikä onkin luonnollista koska kasvatusta ohjaavat viralliset

asiakirjat, koulutus ja todennäköisesti myös henkilökohtaiset tavoitteet sisältävät tasa-arvoisuuden periaatteen. Kuitenkin käsitys siitä, että tasa-arvo on jo saavutettu, on suurimpia esteitä sille, että tasa-arvokysymyksistä ei keskustella päiväkodeissa (Vuorikoski 2005, 31).

Robinsonin ja Díazin (2006, 134) mukaan kasvattajat saattavat ajatella, että ”olemme kaikki samanlaisia, olemme kaikki samanarvoisia” ja perustella tällä ajatuksella sitä, ettei heidän tarvitse keskittyä sukupuolten välisen tasa-arvon pohtimiseen. Tällainen ajattelu voi johtaa kuitenkin erojen ja valta-asetelmien, jotka kietoutuvat identiteetteihin myös sukupuolen osalta (Robinson & Díaz 2006, 134). Kuitenkin niin Suomessa kuin Ruotsissakin 2000-luvulla tehdyt tutkimukset osoittavat (esim. Värtö 2000, Lappalainen 2006, Ylitapio-Mäntylä 2009, Eidevald 2009, Odenbring 2010), että myös varhaiskasvattajien asenteet ja odotukset tyttöjä ja poikia kohtaan ovat erilaiset. Erilaiset asenteet ja odotukset saattavat estää tasa-arvon toteutumista johtaen siihen, että lapsien oikeudet, mahdollisuudet ja velvollisuudet ovat erilaiset riippuen lapsen sukupuolesta. Näin ollen se, että puhutaan kasvatuksen olevan tasa-arvoista voikin olla esteenä sille, että toimintaa pohdittaisiin kriittisesti aika ajoin myös sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta.

Myös Eidevaldin (2009, 141) tutkimuksessa kasvattajat kokivat toimivansa tasa-arvoisuuden periaatetta noudattaen. Kasvattajia haastatellessaan Eidevald (2009, 165–166) havaitsi myös, että kasvattajien oli helppo puhua tasa-arvoisuudesta yleisellä tasolla. He ilmaisivat, että kaikilla tulee olla samat mahdollisuudet ja että esimerkiksi materiaalien tulee olla sekä tyttöjen että poikien käytettävissä. Samoin he esittivät, että on itsestään selvää, että poika voi leikkiä nukella. Lapsilla on toisin sanoen samat mahdollisuudet sukupuolesta riippumatta. Sitä vastoin kasvattajille oli vaikeampaa ilmaista se, kuinka he konkreettisesti voivat työskennellä omassa työyhteisössään tasa-arvon saavuttamiseksi. Kasvattajat pohtivat median ja lasten vanhempien vaikutusta epätasa-arvoon, mutta vähemmän he pohtivat oman käytöksensä merkitystä. (Eidevald 2009, 166.)

9.3 Äitien ja isien osallistuminen kasvatuskumppanuuteen

Koska päiväkodin arkeen vaikuttavat myös lasten vanhemmat, kysyin haastatteluissa myös kasvattajien näkemyksiä yhteistyöstä lasten vanhempien kanssa. Tuija Metson (2004, 34) mukaan aikaisemmat tutkimukset koulumaailmasta ovat osoittaneet, että äiti on yleensä

perheestä se, joka huolehtii lasten koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja yhteydenpidosta opettajiin. Haastatteleman kasvattajat vahvistivat, että näin on ollut myös päivähoidon kohdalla. Kaikki kasvattajat toivat esiin, että äidit ovat aikaisemmin olleet enemmän yhteydessä päiväkotiin, mutta nykyään isät osallistuvat yhä enenevässä määrin lapsensa päivähoidon liittyviin asioihin, ja suuntaus on hyvä. Silti yleinen näkemys tuntui olevan, että äidit edelleen ovat perheessä enemmän vastuussa esimerkiksi lastensa hoito- ja kasvatusteknosteluista.

KATI: Kyl enemmistö on äitejä kuitenkin, ketkä tänne tulee. Ja ehkä niitten äitien kanssa tulee ehkä enemmän sitten juteltua, koska ne on meijänkin kanssa ollu täällä sitten keskustelemassa että. Kauhee sanoo näin, mut voihan se, mä en oo miettiny tota niin tarkkaan, mutta. Voi olla, et ne on ne äidit kuitenkin enemmän.

Katin kommentti *kauhee sanoo näin* paljastaa jotakin siitä, että Kati pitäisi tavoiteltavana tilanteena vanhempien yhtäläistä osallistumista ja olisi suorastaan kauheaa, jos näin ei olekaan. Kiinnostavaa onkin, kun Kati jatkaa:

Mut on meillä hyviä isiäkin, ketkä tulee keskustelemaan ja tulee sen äidin kanssa ja tulee perheet yhdessä.

Katin ilmaus *hyviä isiäkin* vahvistaa näkemystä siitä, että hyvä vanhempi on kiinnostunut lapsensa asioista ja on yhteydessä päiväkotiin.

Kati arveli äitien ja isien erilaisen osallistumisen johtuvan henkilökemioista.

KATI: En tiedä mistä se johtuu, että ne on ne naiset aika usein täällä sitten kuitenkin. Et muutamissa perheissä ne on aina ne isät. Et ehkä niillä on sit vähän, oisko se vähän semmonen kemia-, henkilökemijuttu, et ei se kaikilta luonnistu eikä voi pakottaa. Ne keiltä se soljuu hyvin, ni tulkoot ne ja juteltkoot.

Kati kertoo myös, ettei yhteistyö äitien ja isien kanssa ole aina ristiriidatonta.

KATI: Mut sitte tulee yllätys siiten kun pitkään jonkun äidin kanssa esmes juteltu ni sit tuleekin se isä ja sanookin jotain semmosta, mitä ei oo koskaan niinku kuullukaan, et aha. Et se onkin miettinyt nyt oikeen tovin tossa ja nyt se sitte ilmasee sen. Et tämmösiä yllätyksiä sitte tulee että. Tietysti mä toivosin ettei niitä eroja ois, et ne vanhemmat juttelis niin paljon, et vois molemmille ihan samallailla, molemmat ois niinku tietosia, mut joskus sit käy vaan niin, et toinen ei oo ehkä välttämättä kuullukaan eikä tiedäkään, mitä on jonku toisten, jommankumman vanhemman kanssa keskusteltu. Että että tota on joskus ollu näitä ku joku toinen vanhempi on niinku parempi ehkä sitte keskustelemaan meijän kanssa, ni se sitte on aina täällä.

Pirjo toi esiin, että kasvatustekusteluiden ja tuonti- ja hakutilanteiden lisäksi isät saattavat ottaa yhteyttä päiväkotiin, jos perheellä on huolenaihetta lapsen asioista. Lisäksi Pirjo kertoi isien osallistuvan vanhemmille järjestettyihin tapahtumiin.

PIRJO: Ja sitten nyt ku meillä oli se isien päivä täällä, konsertti oli isille, niin melkein kaikkien lasten isät oli kyl. Et kyl mun mielestä isät niinku näkee vaivaa ja ne halua olla mukana. Et ei ehkä johonkin askarteluiltoihin ei ollut yhtään isää. Vanhempainiloissa on kyllä äidit enemmistönä, mut et siellä on isiä mukana.

Äitiyteen liitetään usein käsitys ensisijaisesta lapsen hoivaajasta. Sukupuolistuneet käsitykset lapsen hoitamisesta, kotitöistä ja yhteistyöstä lapsen päiväkodin kanssa on liitetty vahvasti naisiin (Robinson & Díaz 2006, 47). Tämän käsityksen ajatellaan olevan luonnollinen. Robinsonin ja Díazin (2006, 94) mukaan ei kuitenkaan ole syytä sille, miksi miehet eivät voisi huolehtia ensisijaisesti lapsiin liittyvistä asioista. Nykyään on yleistymässä se, että mies ottaa vastuuta lasten huolehtimisesta (Robinson & Díaz 2006, 95), ja tämä tuli vahvasti esiin myös oman tutkimukseni aineistossa. Isien kerrottiin olevan monella tapaa aikaisempaa enemmän mukana lapsensa päivähoidossa. Haastatteluista on luettavissa, että suuntausta pidetään hyvänä, mutta edelleenkin suurempi vastuu yhteydenpidosta lapsen päiväkotiin on perheen äidillä. Haastatteluissa tuli myös esiin, että vanhemmat eivät osallistu välttämättä samalla tavalla päiväkodin toimintaan, vaan esimerkiksi vanhempainiloissa ja askarteluilloissa enemmistö on edelleen äitejä. Isät sen sijaan osallistuvat varta vasten heille tarkoitettuun toimintaan aktiivisesti ja saattavat myös olla yhteydessä silloin, jos heillä herää huoli lapsesta.

Jotta tasa-arvotyöskentely olisi mahdollisimman vaikuttavaa, tulee myös lasten vanhemmat osallistaa siihen. Vuorovaikutus vanhempien kanssa saattaa toimia toisaalta sukupuolistavana käytäntönä ja näin ollen on pohdittava myös sitä, miten vanhemmista puhutaan ja kohdataanko isät ja äidit samalla tavalla. (Henkel 2006, 74–75.) Tässä tutkimuksessa kasvattajat näkivät myönteisenä sen suuntauksen, että sekä isät että äidit osallistuvat aktiivisesti kasvatuskumppanuuteen päiväkodissa. He kuitenkin toivat esiin, että yhteistyö äitien kanssa on edelleen tiiviimpää ja yleisempää kuin yhteistyö isien kanssa, joskin tästäkin oli perhekohtaisia poikkeuksia.

10 TARKASTELU

10.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella sukupuolta ja tasa-arvoa suomalaisessa päiväkodissa. Tarkastelukulmana olivat kasvattajien sanallinen vuorovaikutus lasten kanssa ja kasvattajien käsitykset sukupuolten tasa-arvosta ja sen huomioimisesta kasvatuksessa.

Tutkimusaineiston analyysi osoitti, että sukupuolittavia käytäntöjä on olemassa päiväkodissa. Tyttöjä ja poikia keuhuttiin eri tavoin ja eri asioista. Poikia keuhuttiin ylipäänsä enemmän kuin tyttöjä. Myös Värtö (2000, 39) havaitsi omassa aineistossaan, että poikia keuhutaan tyttöjä useammin päiväkotiarjessa. Poikien saama myönteinen palaute oli myös rakenteeltaan henkilökohtaisemmin suunnattua kuin tyttöjen saama myönteinen palaute. Tämä on selvästi ristiriidassa Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteen kanssa, jonka mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen tulee olla tasa-arvoista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15).

Vaikka olen nostanut esiin kehuja sukupuolittuneisuuden, kuten jo alaluvussa 6.5 esitin, käsittelen kehuja pohjavireeltään positiivisena. Kehuminen tulisikin mielestäni nähdä kahtalaisesti. Se sekä vahvistaa lapsen minäkuvaa myönteisesti että rakentaa todellisuutta tietynlaiseksi (ks. Värtö 2000, 65). Kehuminen kertoo siitä, mihin asioihin kasvattaja kiinnittää huomionsa lapsessa ja mihin hän haluaa lasta kannustaa. Tasa-arvon toteutumisen kannalta olisi kuitenkin hyvä pohtia myös sukupuolen näkökulmasta, minkälaisia rakenteita kehuissa käytetään, mihin asioihin kehuja kohdistetaan ja minkälaisia sanoja valitaan kehuihin.

Erityisesti pukemis- ja riisumistilanteet näyttäytyivät epätasa-arvoisina. Sama huomio on tehty aikaisemmassa tutkimuksessa ja tuli esiin tämänkin tutkimuksen aineistossa kahden erilaisen analyysin kautta. Ensinnäkin poikia keuhuttiin tyttöjä enemmän pukemis- ja riisumistilanteissa ja toiseksi poika sai kasvattajan intensiivisemmän huomion kuin tyttö. Aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Eidevald 2009) on ilmennyt, että kasvattaja auttavat poikia enemmän pukemis- ja riisumistilanteissa. Se että kasvattajat kehuvat poikia enemmän näissä tilanteissa johtuu siis todennäköisesti siitä, että pojat saavat ylipäänsä kasvattajalta enemmän huomiota kyseisissä tilanteissa. Kärjistetysti sanoen pukemis- ja riisumisti-

lanteissa rakentuu siis kategoriat itsenäisesti selviytyvästä, näkymättömiin jäävästä tytöstä ja huomionkohteena olevasta, kehuttavasta pojasta.

Myös motorisiin taitoihin liittyvät kehut saivat sukupuolittuneen latauksen, kun jumppahetkellä tavallinen kehu oli ”rohkea poika”. Kasvattajat nostivat myös haastatteluissa selkeästi esiin poikien liikunnallisuuden ja toiminnallisuuden. Tyttöjä puolestaan pidettiin hienomotorisesti poikia taitavampina. Sukupuolistuneiden kategorioiden tuottamisena voidaan pitää myös sitä, että kasvattajat käyttivät jonkin verran sukupuolistuneita ilmauksia puheessaan. Ilmaukset olivat osittain luonteeltaan erilaisia tytöille ja pojille. Tytöistä käytetyt ilmaukset loivat kuvaa lapsekkaasta tytöstä ja pojista käytetyt ilmaukset olivat osin rohkeutta ja aikuisuutta korostavia.

Sukupuolistuneita kategorisointeja syntyi myös lasten leikkeihin liittyen. Perinteiset käsitykset autoleikin ja kotileikin sukupuolittuneisuudesta vahvistuivat sekä havainnointi- että haastatteluaineistossa. Lisäksi kategorisointeja syntyi kasvattajien nimetessä poikien olevan kiinnostuneita tekniikasta ja kasvattajien suunnatessa tytöille poikia useammin kehuja liittyen apulaisena toimimiseen. Tyttöjen rooli avustajina sai tukea myös kehujen rakennettyppejä tarkasteltaessa kasvattajien kiittäessä tyttöjä poikia useammin. Teknologian liittäminen erityisesti poikien elämänpiiriin kuuluvaksi ja tyttöjen kannustaminen apulaisena toimimiseen ei tue pyrkimystä purkaa perinteisiä stereotypioita ja työelämän segregatiota. Jyväskylän yliopiston tutkimusprojektissa Tytöt ja teknologia korostetaan, että tyttöjen ja naisten motivointi teknologia-aloille on yhteiskunnallisesti tärkeää, sillä heissä on suurta potentiaalia, jonka käyttöönotosta hyötyisi koko yhteiskunta (Rojola 2010, 197).

Kasvattajien haastattelupuheessa nousi esiin monia tyttöihin ja poikiin liitettyjä käsityksiä siitä, millainen toimintaympäristö päiväkotieille on. Kaikki kasvattajat pitivät päiväkotinsa toimintaa tasa-arvoisena. Silti heidän haastatteluistaan voi tulkita, että heidän mielestään päiväkotie palvelee paremmin tyttöjen tarpeita. Päiväkodin tilat eivät heidän mukaansa nimittäin palvelleet riittävän hyvin toiminnallisia poikia. Haastatteluista ilmeni myös, että sukupuolta ja sukupuolten tasa-arvoa ei välttämättä ole yhteisesti pohdittu kasvatustilanteissa.

Kasvattajien muodostaessa pienryhmiä päiväkodissa he kiinnittivät huomiota myös ryhmän sukupuolijakaumaan. Jonkin verran toimintaa toteutettiin myös siten, että tytöille ja pojille

järjestettiin erilaista toimintaa. Tällaisten käytäntöjen voidaan nähdä pitävän yllä dikotomista ajattelua sukupuolesta: ryhmä on tasapainoinen vasta kun siinä on sekä tyttöjä että poikia, mielellään vielä suunnilleen saman verran. Toteutettaessa erilaista toimintaa tytöille kuin pojille ylläpidetään puolestaan käsitystä tytöistä ja pojista yhtenäisinä ryhminä ja vahvistetaan lapsen kuulumista joko tyttöihin tai poikiin. Toimintaa eriytettäessä sukupuolen perusteella taustalla on ajatus myös siitä, että tytöt ja pojat tarvitsevat eri asioita tai pitävät eri asioista ja samalla oletetaan kaikkien tyttöjen ja kaikkien poikien tarvitsevan ja haluavan samoja asioita. Tällöin tullaan määritelleeksi sukupuolen perusteella lapsen tarpeet, joka on ristiriidassa sen ajatuksen kanssa, että lapsen tarpeita määrittävät muutkin tekijät kuin sukupuoli. Lisäksi tullaan uusintaneeksi sukupuolidikotomiaa sen sijaan että nähtäisiin sukupuolen moninaisuus.

Koska myös kasvattajien ja vanhempien välisellä kasvatuskumppanuudella on merkitystä sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta, nostin myös sen teeman osaksi tutkimustani. Kasvattajien kertomasta ilmeni, että aikaisemmin äidit ovat pääsääntöisesti huolehtineet yhteydenpidosta päiväkodin kanssa, mutta nykyään isät yhä enenevässä määrin ottavat osaa kodin ja päiväkodin vuorovaikutukseen. Suuntausta voi pitää hyvänä, mutta edelleen on tutkimisen ja pohtimisen paikka, miten äidit ja isät kohdataan, sillä myös siinä kohtaamisessa voi tulla lapselle näkyväksi sukupuolittuneisuutta ja sukupuolten tasa-arvo tai epätasa-arvo.

Suomalaista feminististä kasvatustieteellistä tutkimusta varhaiskasvatuksesta on toistaiseksi vähän. Omaa tutkimustani voisi tulevaisuudessa syventää vielä tutkimalla tarkemmin, mihin tarkoituksiin kehuja kasvatusvuorovaikutuksessa käytetään. Käytetäänkö esimerkiksi kehuja saman verran pyytämiseen, toiminnan ylläpitämiseen tai toiminnan rajoittamiseen tytöillä ja pojilla? Lisäksi aineistoni jätti pohtimaan, onko kehuissa havaittavissa muita eroja kuin sukupuoliero eli saavatko tietynlaiset tai tietynlaiseksi luokitellut lapset enemmän tai vähemmän kehuja kuin jotkut toiset ja miten esimerkiksi lapsen ikä vaikuttaa kasvattajan antamiin kehuihin. Kehujen lisäksi olisi tärkeää tarkastella myös muita vuorovaikutuksen ilmiöitä suhteessa sukupuoleen. Olisi esimerkiksi kiinnostavaa tutkia sukupuolen näkökulmasta, miten kasvattaja käyttää hyväkseen lasten ajatuksia, millaisia kysymyksiä kasvattajat esittävät lapsille ja millaisia ohjeita kasvattajat antavat lapsille.

Varhaiskasvattajien käsitysten tutkiminen laajemmin ja tarkemmin sukupuolen ja tasa-arvon näkökulmasta olisi tarpeen. Esimerkiksi koulutuksen kehittämisen kannalta olisi tär-

keää tutkia sitä, minkälaisissa tilanteissa kasvattajat kiinnittävät huomiota sukupuoleen. Tätä tulisi tutkia suhteessa omaan sukupuolisuuteen sekä suhteessa lapsiin, lasten vanhempiin ja työyhteisön muihin jäseniin. Myös sen tutkiminen, miten kasvattajat käsittävät tasa-arvon ja tasa-arvoisen kasvatuksen sekä millainen on heidän mielestään tasa-arvoinen kasvattaja, toisivat arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen tasa-arvoisuuden kehittämiseen.

Varhaiskasvatuksen sukupuolittuneisuutta olisi hyvä tutkia laajemmin myös suomalaisessa päiväkotiympäristössä. Tutkimusta tarvittaisiin eri-ikäisten lasten ryhmistä, erityisesti alle 3-vuotiaiden ryhmistä. Tärkeää olisi saada tutkimusta vielä aikaisempaa vahvemmin lasten näkökulmasta, heidän vuorovaikutuksestaan suhteessa kasvattajiin ja suhteessa vertaisiin. Kasvattajien ja lasten lisäksi olisi mielestäni tärkeää saada tutkimustietoa varhaiskasvatustyöympäristön (materiaalit, kuvat, sadut, laulut, lorut, lelut jne.) laadusta sukupuolinäkökulmasta.

Sukupuoli ylipäänsä tarvitsee enemmän huomiota ja tutkimusta varhaiskasvatuksessa. Esimerkiksi käsitteet sukupuolineutraali, sukupuolisensitiivinen ja sukupuolitietoinen ovat osittain vielä vakiintumattomia kirjallisuudessa ja muussa kielenkäytössä. Olisikin kiinnostavaa tutkia millaisia sukupuoleen liittyviä diskursseja on pinnalla kasvatuksen näkökulmasta. Mitä käsitteisiin sukupuolineutraali, sukupuolisensitiivinen ja sukupuolitietoinen kasvatus liitetään ja millaisia eroja niiden välille rakennetaan?

10.2 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi

Koska tutkimukseni on monimetodinen ja sisältää vaikutteita useasta metodologiasta, luotettavuuden tarkastelukaan ei ole aivan yksiselitteinen. Tapaustutkimusta tehdessä huolellisuus ja systemaattisuus ovat erittäin tärkeitä tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194; Yin 2009, 14).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä pidetään uskottavuutta, luotettavuutta, vahvistettavuutta ja siirrettävyyttä. Uskottavuuden ja luotettavuuden saavuttamiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, mihin aineiston analyysi ja johtopäätökset perustuvat. Olen pyrkinyt tutkimusraportissa osoittamaan aineiston loogisen läpikäynnin ja esittänyt paikoitellen myös vaihtoehtoisia tulkintoja aineistosta. Vahvistettavuuden saavuttamiseksi tutkimuksessa olen hyödyntänyt aikaisempia tutkimuksia ja kirjallisuutta laajasti

työn kaikissa vaiheissa. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä tutkimustilanteen ulkopuoliseen vastaavaan kontekstiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139.) Oinaan (2004, 216–217) mukaan mahdollisimman suuri yleistettävyyys ei ole laadullisen feministisen tutkimuksen kriteeri, vaan olennaista on tiettyjen kokemusten ja kertomusten tuoma uusi näkökulma suhteessa aiemman tutkimuksen oletuksiin. Tutkimustulosten analyysivaiheessa jopa yllätyin siitä, miten monissa kohdissa oma aineistoni asettui samanmieliseen vuoropuheluun aikaisempien tutkimusten kanssa. Lisäksi on huomattavaa, että erilaiset analyysitavat vahvistivat toisiaan tuoden samoja ilmiöitä esiin eri näkökulmista.

Perinteisesti tutkimuksen reliabiliteetti perustuu toistettavuuden ajatukselle ja näin myös Yin (2009, 45) sen esittää. Tutkimus tulisi olla operationalisoitu niin tarkasti, että se pystyttäisiin toistamaan. Laadullisen tutkimuksen ontologian mukaan tämä on kuitenkin mahdotonta, sillä esimerkiksi tässä tutkimuksessa analysoidut havainnointi- ja haastattelutilanteet eivät enää koskaan toistu samankaltaisina. Näin ollen usein puhutaankin mieluummin tutkimuksen riippuvuudesta laadullisen tutkimuksen kohdalla. Tutkijan mahdollisuudeksi jää siten tutkimuskontekstin mahdollisimman tarkka analysointi ja raportointi, jotta tutkimusraportin lukijalle jää mahdollisuus arvioida aineistosta tehtyjä päätelmiä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194–195.)

Tutkimuksesta voidaan pohtia myös sitä, kuinka onnistunut ratkaisu on ollut ammentaa näkemyksiä ja ideoita monesta eri tutkimussuuntauksesta (feministinen kasvatustieteellinen tutkimus, sisällönanalyysi, etnografinen tutkimus, diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi). Tutkimusprosessin aikana olen edennyt mielenkiintoni ja aineistosta tehtyjen havaintojen pohjalta ja päätenyt tähän. Toki olisin voinut puhdasoppisesti pyrkiä paikantumaan johonkin tiettyyn suuntaukseen, mutta en ole varma olisiko lopputulos ollut yhtä antoisa. Ainakaan samanlainen se ei olisi ollut. Olennaista mielestäni on että hyödyntäminen suuntausten käsitys tiedosta ja tiedon tuottamisesta ei ole ristiriitainen, vaan tieto voidaan nähdä aina suhteessa vallitsevaan aikaan, yhteiskuntaan, yhteisöön ja tutkijaan. Tuotettu tieto nähdään aina osittaisena, senhetkisen prosessin tuotoksena.

Koska tutkijan omat näkemykset ovat konkreettinen tutkimusaineistoa muokkaava lähtökohta, tutkijan lähtökohtien reflektointi on oleellinen eettinen kysymys (Oinas 2004, 221). Myös etnografisessa tutkimuksessa reflektiivisyys nähdään merkittävänä osana tutkimuksen laatua (Lappalainen 2007, 78). Wanda Pillow (2003, 175–176) käsittelee kriittisellä

tavalla laadullisen tutkimuksen eettisyyttä: Kuka hyötyy tutkimuksesta? Kuka voi tutkia ketä, milloin ja kuinka? Mitä oikeastaan on refleksiivisyys? Usein on ajateltu, että riittää, kun tutkija kirjoittaa auki omat lähtökohtansa, jotta tutkimuksesta tulisi luotettavampaa. Kuitenkin Pillow (2003, 176) pohtii, voimmeko koskaan täysin kuvata itseämme tai toista ja tekeekö itsereflektio lopulta tutkimuksesta parempaa. Se, että olen pyrkinyt kertomaan lähtökohtani tutkimuksen tekijänä, ei muuta sitä tosiasiaa, että tarkastelen asioita omista lähtökohdistani käsin. Pillow (2003, 184) esittääkin eron käsitteiden reflektiivinen ja refleksiivinen välillä. Refleksiivinen ote käsittää pohdinnan sekä suhteessa itseen että toiseen, kun puolestaan reflektiivinen keskittyy vain oman itsen tarkasteluun. Tutkijan täytyy pohtia, mitä hän tietää ja miten hän tietää sen. Tuloksena refleksiivisestä pohdinnasta on kyky pohtia myös oman tutkimuksensa tapaa tuottaa tietoa kriittisesti. Itsensä asemoiminen tutkijana ei vielä siis varsinaisesti tee tutkimuksesta laadukkaampaa, parempaa, luotettavampaa tai enemmän totta. Lisäksi kovin itserefleksiivisestä tekstistä voi olla hankala keskustella kriittisesti. Voiko toisen näkemystä itsestään varsinaisesti kyseenalaistaa? (Pillow 2003, 183)

Refleksiivisyyttä voidaan tarkastella itsereflektion lisäksi myös toisen tunnustamisen näkökulmasta. On tärkeää pohtia, miten tutkittavan äänen kuuluviin saaminen toteutuu tutkimuksessa. (Pillow 2003, 184.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien äänen kuulemisen tarkastelu ei ole yksinkertaista. Tutkittaessa sukupuolta ja tasa-arvoa päiväkodissa kasvattajien toteuttaman vuorovaikutuksen näkökulmasta voidaan pohtia, ovatko tutkittavat tällöin kasvattajia vai voisiko ajatella, että tämän tutkimuksen päätarkoituksena on lasten äänen kuuluviin saaminen. Pillow (2003, 185) esittääkin arvokkaan kysymyksen siitä, onko tutkittavien äänen kuuleminen mahdollista tai edes tavoiteltavaa, jos lopulta voimme tietää vain, millainen on oma kokemuksemme jostakin asiasta, emmekä sitä, millainen tuo asia todellisuudessa on. Tutkimuksen aikana jouduin kamppailemaan kasvattajien ja lasten äänen välillä. Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat olivat ammattitaitoisia kasvattajia, jotka toteuttivat mielestäni monella tavalla laadukasta varhaiskasvatusta. Silti tutkimustulokset ovat osin kriittisiä, sillä tarkastellessa toimintaa hyvin yksityiskohtaisella tasolla, esiin nousee usein myös seikkoja, jotka valottavat toimintaa epäedullisesti. Tämä on tuntunut ongelmalliselta, mutta olen tehnyt sen pyrkimyksenäni nostaa esiin myös niitä asioita, jotka saattavat tuottaa epätasa-arvoa päiväkodissa. Tarkoituksena onkin ollut valaista kolmen kasvattajan toiminnan kautta yleisemmin päiväkotiarjen niitä ilmiöitä, jotka vallitsevat täs-

sä yhteisössä tänä aikana, ja jotka on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa ja joista kukaan kasvattaja ei voi olla täysin vapaa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelukulmaksi lasten välisiin eroihin on valittu sukupuoli. Huomattava on, että sukupuoli ei kuitenkaan välttämättä ole ainoa selittävä tekijä, vaan tilanteisiin voi liittyä myös muita erojen ulottuvuuksia. Näin ollen ilmiöiden katsominen sukupuolen näkökulmasta sisältää riskin, että syntyy käsitys, että kasvattajat ovat vuorovaikutuksessa samalla tavalla kaikkien tyttöjen ja poikien kanssa. (Eidevald 2009, 161.) Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että tutkittavassa lapsiryhmässä lasten saamien kehuja määrä vaihteli runsaasti sekä tytöillä että pojilla (s. 64 Taulukko 1).

Mahdollisena eettisenä ongelmana voidaan pitää myös sitä, etten kertonut kasvattajille etukäteen tarkkaa tutkimusaihetta, vaan sanoin heille tutkivani ylipäättään kasvattajien vuorovaikutusta päiväkodissa. Kuitenkin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 14) laatimien eettisten periaatteiden mukaan tietoon perustuvan suostumuksen periaatteesta poikkeaminen voi olla eettisestä hyväksyttävää, jos tutkimus on perusteltu eikä sitä voida toteuttaa niin, että tutkittavia informoidaan tutkimuksesta. Aineistonkeruu ei saa myöskään aiheuttaa vaaraa tutkittaville ja tutkittaville tulee selostaa jälkikäteen tutkimuksen sisältö. Lisäksi tutkimuksen kaikissa vaiheissa on kiinnitettävä huomiota tutkittavien yksityisyyden ja tietosuojan turvaamiseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 14.) Kuten jo luvussa 6 toin esiin, olen kiinnittänyt kaikkiin edellä mainittuihin asioihin huomiota tutkimusta tehdessäni.

Tutkimuskohteeksi valitsin sanallisesta vuorovaikutuksesta erityisesti kehumisen. Voidaankin kritisoida sitä, että olen keskittynyt tarkastelemaan systemaattisesti kasvattajien antamia kehuja, vaikka aineistosta olisi voinut tarkastella systemaattisesti myös monia muita sanallisen vuorovaikutuksen ilmiöitä, esimerkiksi kasvattajien antamia muita palautteita lapsille kuin kehuja tai kasvattajien esittämiä kysymyksiä. Mutta kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 94) toteavat, kaikkia asioita ei voi tutkia yhden tutkimuksen puitteissa. Kehunäkökulma on yksi osa vuorovaikutusta ja osoittautui hedelmälliseksi tarkastelukohteeksi aineistoni suhteen. Kehujen lisäksi olen luvussa 8 nostanut vuorovaikutuksesta tarkasteluun kasvattajien käyttämät sukupuolistuneet ilmaukset ja kaksi vuorovaikutuksessa ilmenevää sukupuolen kannalta erityisen kiinnostavaa kokonaisuutta. Rajausvalintani tehtyäni

olen kuitenkin pyrkinyt esittämään tutkimastani ilmiöstä mahdollisimman perusteellisen analyysin.

10.3 Kohti tasa-arvoisempaa kasvatusta

Aloittaessani tämän tutkimusprosessin syksyllä 2008 en täysin käsittänyt, miten monikeroksista sukupuoli- ja tasa-arvokysymysten pohtiminen on. Ymmärsin pian, että tutkimuksen teemoista puhuminen on hankalaa, varsinkin sellaisten henkilöiden kanssa, joiden käsitys sukupuolesta on kovin erilainen kuin omani. Tutkimusprosessi on avannut minulle sitä laajaa uskomusten, mielipiteiden ja näkökumien kirjoa, jota sukupuoleen liitetään, ja osoittanut, että kaikkien äänien nostaminen tarkasteluun on mahdotonta yhden opinnäytteen puitteissa. Paradoksaalisesti tätäkin tutkimusta tehdessäni kuulemani moninaiset näkemykset sukupuolesta ja kritiikki aiheenvalinnasta ovat sekä lisänneet että vähentäneet haluani pitäytyä sukupuolinäkökulmassa. Kritiikki on lisännyt omaa itsekritiikkiäni ja vähentänyt halua väittää mitään liiallisesti yleistäen. Olen prosessin aikana ymmärtänyt, etten voi hallita aihepiiriä täysin ja aina on vaarana, että ymmärrys tai sanat loppuvat kesken. Toisaalta moninaiset näkemykset ovat antaneet minulle perusteita tutkimukselle. Aihepiiri, joka herättää aikuisten tunteita ja josta jokaisella tuntuu olevan jotain sanottavaa, ei voi olla merkityksetön lastenkaan maailmassa. Vähitellen olen omaksunut ajatuksen siitä, että omaa oikeassa olemista, yhden totuuden löytämistä ja täydellistä näkökulmien moninaisuuden hallintaa tärkeämpää on pyrkiä saamaan aikaan keskustelua aiheesta.

Tutkimusprosessi on vahvistanut käsitystäni siitä, että vaatimus täysin tasa-arvoisesta kasvatuksesta on jopa kohtuuton. Se ei silti oikeuta kasvattajia vetäytymään tasa-arvokysymysten pohtimisesta. Kasvattajien tulisikin olla tietoisia siitä, että sukupuolidikotomia tuottaa edelleen epätasa-arvoa ja näin ollen on jokaisen ammatillinen velvoite pohtia myös siihen liittyviä kysymyksiä ja pyrkiä kohti tasa-arvoa. Myös tulevaan varhaiskasvatustalakiin soisi liitettävän kasvattajien velvollisuuden toteuttaa tasa-arvoista ja sukupuolitietoista kasvatusta. Samoin varhaiskasvatukseen liittyviä opetussuunnitelmia kehitettäessä tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten niissä huomioidaan sukupuoli ja sukupuolten tasa-arvo. Tuoreessa Valtioneuvoston selonteossa naisten ja miesten tasa-arvosta (2010, 36) opetussuunnitelman kehittäminen onkin nostettu esiin.

Vaikka Ruotsissa toteutettuja tasa-arvopedagogisia kokeiluja kohtaan voidaan esittää hyvin perustavanlaatuistakin kritiikkiä, kuten luvussa 4 esitin, kokeilujen myötä sukupuolten tasa-arvo ja siihen liittyvät pedagogiset ratkaisut ovat herättäneet Ruotsissa keskustelua. Kokeilujen ja keskustelun vuoksi tietoisuus tasa-arvokysymyksistä on lisääntynyt. Ruotsissa opettajat pitävät tasa-arvopedagogiikkaa laajana ja monimutkaisena ilmiönä. He ovat kertoneet joutuneensa ottamaan selvää sukupuoliteorioista. Käytännössä he ovat kehittäneet taitojaan vähitellen kohti sukupuolitietoisempaa kasvattajuutta. (Bayne 2009, 137–138). Saman toivoisin tapahtuvan myös Suomessa. Sukupuolen rakentumisen tutkimus on vasta alkusysäys käytäntöjen tarkastelussa. Suomessa ollaankin kehittämässä sukupuolten tasa-arvoa varhaiskasvatuksessa erilaisilla hankkeilla. Toivon, että erittäin tärkeästä teemasta huolimatta – tai paremminkin juuri siksi – harkittaisiin huolella ennen kuin lähdetään kriittikittömästi siirtämään esimerkiksi ruotsalaisia kokeiluja suoraan suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Kuten Dolk (2009, 22) esittää, vaarana on, että epätasa-arvoisuus muuntaa vain muotoaan ja etuoikeutettujen (eli yleensä miesten ja poikien) suosiminen jatkuu. Tätä huolta ei pidä ohittaa kevyesti. Samoin tarvitaan tieteellistä tutkimusta hankkeiden vaikuttavuudesta, jotta voitaisiin osoittaa hankkeiden merkitys tasa-arvon kannalta tai vaihtoehtoisesti kehittää toimenpiteitä enemmän tasa-arvotavoitteiden suuntaisiksi. Eidevaldin (2009, 169) tutkimustulos oli, että Ruotsissa kasvattajat toimivat tasa-arvoprojekteihin osallistumisesta huolimatta edelleen epätasa-arvoisesti. Tällöin voidaan pohtia, kuinka onnistuneita projektit ovat olleet.

Tasa-arvokysymyksiä tulisi tarkastella nykyistä enemmän suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, jo kasvattajien koulutuksen aikana. Vaikka Eidevald (2009, 169) ei havainnut eroja kasvattajien tasa-arvoisuudessa suhteessa kasvattajien koulutustasoon, uskon, kuten Kalliala (2008, 92–93) tutkimuksessaan esittää, että koulutuksella on yhteys kasvattajan sensitiivisyyteen ja sensitiivisellä kasvattajalla on toivottavasti kykyä tarkastella sukupuolistunutta kasvatusta myös omassa toiminnassaan. Feministisen pedagogiikan tavoitteena on kehittää teoreettisia välineitä ja kasvatuskäytäntöjä, jotka mahdollistavat monimuotoiset seksuaali- ja sukupuoli-identiteetit (Naskali 2010, 287). Jotta teoreettiset välineet ja kasvatuskäytännöt kehittyisivät, tarvitaan lisää tutkimusta ja koulutusta. Zamanin (2007, 117) mukaan sillä, että koulutetaan kasvattajia kiinnittämään huomiota sukupuoleen, voi olla merkittävä vaikutus myös uuden tasa-arvoisemman pedagogiikan kehittämisessä. Dolkin (2009, 22) mukaan taistelu ei-toivottuja normeja vastaan liittyy lopulta meihin kasvattajiin itseemme, meidän odotuksiimme ja kykyihimme. Tasa-arvoa ei voida pitää jonain jo pysy-

västi saavutettuna asiana, vaan sitä tulee tavoitella joka hetkessä uudestaan ja uudestaan. Tämän haasteen kohtaaminen on keskeinen teema epätasa-arvoisuuksien vähentämisessä, yhdenvertaisuutta tavoiteltaessa ja luotaessa pohjaa sukupuolten moninaisuudelle. Varhaiskasvatus vaikuttaa merkittävästi sukupuoleen kasvattamiseen ja tasa-arvoisten asenteiden välittämiseen.

LÄHTEET

- Ailasmaa, R. (2009). *Kuntien sosiaali- ja terveyspalvelujen henkilöstö 2008*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 11.10.2010.
http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2009/Tr23_09.pdf
- Alasuutari, M. (2006). Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila., M. Alasuutari., M. Hännikäinen., A.R. Nummenmaa. & H. Rasku-Puttonen. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Anundi, M. (2005). Teknologiakasvatuksen kehittämishaasteet tyttöjen näkökulmasta. Teknologiakasvatuksen kehittämisprojekti Kastellin koululla. Teoksessa L. Teräs, V. Sunnari & K. Kailo (toim.) *Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregaatioon*. Oulu : Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti, 136–155.
- Arnot, M. (2009). *Educating the Gendered Citizen. Sociological engagements with national and global agendas*. London: Routledge.
- Aslama, M. (2006). Sukupuoli numeroina. Teoksessa: A. Mäkelä, L. Puustinen & I. Ruoho (toim.) *Sukupuolishow. Johdatus feministiseen mediatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus, 47–61.
- Bayne, E. (2009). Gender Pedagogy in Swedish Pre-Schools: An Overview. *Gender Issues*. 26 (2), 130–140.
- Berg, P. (2010). *Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Butler, J. (2006). *Hankala sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus.
- Brunila, K., Heikkinen, M. & Hynninen, P. (2005). *Monimutkaista mutta mahdollista. Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön*. Oulun yliopisto: Kajaanin yliopistokeskus.
- Cantell, H. (2010a). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Juva: PS-kustannus.
- Cantell, H. (2010b). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Juva: PS-kustannus.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Connell, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity.
- Davies, B. (2003). *Shards of Glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. Broadway: Hampton Press.

- Dolk, K. (2009). Towards a Complicating Pedagogy and Gender Diversity in Swedish Pre-schools. (Paper presented at Challenging education: Feminist and anti-oppressive strategies in teaching and learning. The first Nordic conference on feminist pedagogies. Uppsala, Sweden, June 2009.) Viitattu 13.8.2010. www.genna.gender.uu.se/FileManager/Klara%20Dolk.doc
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare. Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: ARK Tryckaren AB.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2000). Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Etelämäki, M., Haakana, M. & Halonen, M. (Tulossa). Keskustelukumppanin kehuminen suomalaisessa keskustelussa. Teoksessa M. Haakana & M-L. Sorjonen (toim.) *Tunteet vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Folkhälsan. (2010). Jämställdhet på dagis. Viitattu 11.10.2010. <http://www.folkhalsan.fi/startside/Var-verksamhet/Ma-bra/Jamstallldhet/Jamstallldhet-pa-dagis/>
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Tolonen, T. (2005). Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research*, 5(1), 113–131.
- Hakala, K. (2007). *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto: Helsinki.
- Hakulinen, A. (1998a). Johdanto. Teoksessa: L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Hakulinen (1998b). Vuorottelujäsennys. Teoksessa: L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 32–55.
- Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011. (2008). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2008:21 Viitattu 11.10.2010. http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/_julkaisu/1065571
- Heinämaa, S. & Reuter, M. (1996). Naisten tunneherkkyydestä: filosofinen keskustelu tunteiden järjellisydestä. Teoksessa: I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) *Tunteet*. Helsinki: Yliopistopaino, 132–159.
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2005). Mitä varhaiskasvatus on? Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) *Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta*

aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. Turku: Painosalama Oy, 55–68.

- Henkel, K. (2006). *En jämställd förskola - teori och praktik*. Skärholmen: Jämställt.se.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holli, A-M. (2003). *Discourse and Politics for Gender Equality in Late Twentieth Century Finland*. Helsinki: Department of Political Science, University of Helsinki.
- Holli, A-M., Luhtakallio, E., Raevaara, E. & Saari, M. (2007). Sukupuolittunut paikallispolitiikka. Teoksessa A-M. Holli, E. Luhtakallio & E. Raevaara. *Sukupuolten valta/kunta. Poliitiikka, muutos ja vastarinta suomalaisissa kunnissa*. Tampere: Vastapaino, 243–255.
- Husa, S. (1999). Diskurssianalyttinen lähestymistapa dokumenttiaineistoon. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 89–114.
- Huuska, M. (Tulossa 2011). Sukupuolen monimuotoisuuden ammatillinen kohtaaminen. Teoksessa J. Nissinen, O. Ståhlström & L. Tuovinen (toim.) *Saanko olla totta. Seksuaalisen ja sukupuolisen monimuotoisuuden kohtaaminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Härkönen, U. (1996). *Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta*. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 28. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Karlson, I. & Simonsson, M. (2008). Preschool Work Teams' View of Ways of Working with Gender – Parents' Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 36, 171–177.
- Keskinen, S. (2001). Tytöksi ja pojaksi oppiminen. Teoksessa Anttila, M., Laes, T., & Suomala, J. (toim.) *Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta*,

oppimisesta ja opetuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:69. Turku: Turun yliopisto. 191–200.

- Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. (1994). *Pojat päivähoidossa*. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Kiesiläinen, L. (2005). Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter., P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 254–269.
- Kinos, J. & Laakkonen, E. (2005). Mieslastentarhanopettajien työ- ja koulutusura sekä harrastustoiminta. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) *Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. Turku: Painosalama Oy, 141–166.
- Knuuttila, M. (2007). Keittämisen sukupuolittuneet perinteet. Teoksessa P. Olsson & T. Willman. *Sukupuolen kohtaaminen etnologiassa*. Helsinki: Ethnos ry, 199–215.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. (1989). *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Korhonen, P. (2001). Totta toinen puoli – valtapeliä siskosten leikeissä. Teoksessa: M. Heinonen, P. Korhonen, M. Mäntylä, S. Putkonen & L. Tainio (toim.) *Keskustelun kuosit*. Vantaa: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Koski, L. (2001). Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissä kertomuksissa. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 21–49.
- Laakso, M & Tykkyläinen, T. (2009). Gendered practices of negotiation? Comparing girls and boys' practices of making proposals in same sex peer play. Teoksessa M. Haakana, M. Laakso & J. Lindström (toim.) *Talk in Interaction: Comparative Dimensions*. Helsinki: Finnish Literature Society (SKS): 279–298
- Lahelma, E. (2009a). Tasa-arvosta, eroista, luokasta, sukupuolesta ja etnisyydestä –sekä vähän metodologiasta ja käsitteistä. Luento Kasvatus, kulttuurit ja erot -kurssilla Helsingin yliopistossa 26.1.2009.
- Lahelma, E. (2009b). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala., T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (1998). Rajankäyntiä – Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A. L. (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Van-

taan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino, 91–106.

Lahelma, E. & Gordon, T. (2002). Erot ja erilaisuus koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A1:2002.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 8.8.1986/609. Viitattu 1.9.2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

Lapin yliopisto. (2010). Pohjoistuulia sukupuolista ja marginaaleista. Viitattu 12.10.2010.
<http://ktk.ulapland.fi/pohjoistuulia/index.htm>

Lappalainen, S. (2004a). ”Piiri pieni pyörii”: Pojat, kansallisuus ja erot esikoulussa. *Kasvatus* 35 (2), 133–144.

Lappalainen, S. (2004b). They Say it’s a Cultural Matter: gender and ethnicity at pre-school. *European Educational Research Journal* 3 (3), 642–657.

Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa esiopetuksen käytännöissä*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205. Helsinki: Yliopistopaino.

Lappalainen, S. (2007a). Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana : lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Lappalainen, S. (2007b). Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana : lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.

Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset*. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen, J. (2005). Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 62–86.

Lenz Taguchi, H. (2008). ”Gender equality must start with the youngest!” A critical discourse analysis of Swedish gender equality in Early Childhood Education. Unpublished manuscript. Accepted and presented at the AERA conference in New York, April 2008.

Lenz Taguchi, H. (2010). Swedish gender pedagogy work in early childhood education: From compensatory work to norm-critical pedagogy and a vision of an in-

tra-active pedagogy of equality. Luento TASUKO-hankkeen Gender awareness in teacher education –seminaarissa Helsingin yliopistossa 19.2.2010.

- Levonmäki, T. & Keskinen, S. (2005). Mies- ja naislastentarhanopettajien keinot hallita lapsiryhmän tyttöjä ja poikia. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) *Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. Turku: Paimosalama Oy, 117–140.
- Liljeström, M. (2004). Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 9–22.
- Lindroos, M. (1997). *Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatusta - kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. (2005). Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa: R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoa ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomenkasvatustieteellinen seura, 9–19.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Pedatieto.
- Naisasialiitto Unioni. (2010). Sukupuolisensitiivisyys varhaiskasvatuksessa – tasavertainen kohtaaminen päiväkodissa -hanke. Viitattu 13.10.2010. <http://www.naisunioni.fi/index.php?k=15805>
- Naskali, P. (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 277–288.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Yliopistopaino.
- Niiranen, P. (1999.) Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 234–254.
- Nironen, P. & Keskinen, S. (1992). *Mieslastentarhanopettajien yleinen ja ammatillinen itsetunto sekä käsitykset työstään*. Turku: Turun yliopisto.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Oinas, E. (2004). Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 209–227.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Oksala, J. (1997). Foucault ja feminismi. Teoksessa S. Heinämaa, M. Reuter & K. Saarikangas (toim.) *Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia*. Helsinki: Gaudeamus, 168–190.
- Olsson, P. (2007). Vain lehtohuorat viheltävät. Siveys tyttöjen kasvatuksessa. Teoksessa P. Olsson & T. Willman (toim.) *Sukupuolen kohtaaminen etnologiassa*. Vaasa: Waasa Graphics Oy, 216–228.
- Onnismaa, E.-L. (2010). *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pillow, Wanda S. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175–196.
- Pikkuvirta, R. & Keskinen, S. (2005). Luokkahuoneen sukupuoliroolit opetusdiskurssissa. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) *Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. Turku: Painosalama Oy, 183–208.
- Rajalin, L. (2010). Nicolaigårdens Förskola. Tasa-arvopäiväkodin johtajan suullinen tiedonanto Tukholmassa 19.10.2010.
- Ramazanoglu, C. & Holland, J. (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. London: SAGE Publications.
- Reisby, K. (1998). Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A. L. (toim.) *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino, 15–34.
- Robinson, K. H. & Díaz, C. J. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for Theory and Practice*. London: Open University Press.
- Rojola, S. (2010). Teknologia ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 197–205.

- Rossi, L-M. (2007). Lasten leikkiä vai kovaa työtä? Sukupuoli tutkimuksen näkökulmana. Teoksessa P. Olsson & T. Willman. *Sukupuolen kohtaaminen etnologiasa*. Helsinki: Ethnos ry, 13–25.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Teoksessa J. Aaltola. & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 189–199.
- Seppänen, E-L. (1998). *Läsnäolon pronominit. Tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistujaan*. Helsinki: SKS.
- Sipilä, P. (1998). *Sukupuolitettu ihminen – kokonainen etiikka. Onko sukupuoli oikein?* Tampere: Gaudeamus.
- Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, E. (2002). Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter., P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 65–89.
- Soininen, M., Karkiainen, R. & Tuusa, J. (2001). Luokanopettajiksi opiskelevat sukupuolten välisen tasa-arvon toteuttajina. Teoksessa Anttila, M., Laes, T., & Suomala, J. (toim.) *Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:69. Turku: Turun yliopisto, 149–190.
- Strandell, H. (1995). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Subrahmanian, R. (2007). *Gender in Primary and Secondary Education. A Handbook for Policy-makers and Other Stakeholders*. London: Commonwealth Secretariat.
- Sukupuolten tasa-arvon valtavirtaistamisen perussanasto. (2010). Viitattu 12.10.2010 <http://www.eurofem.net/valtavirtaan/sanasto.html>.
- Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Suortamo, M. (2010). Esipuhe. Teoksessa: M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Juva: PS-kustannus, 9–10.
- Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber.

- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa: M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Juva: PS-kustannus, 25–40.
- Tainio, L. (2009). Puhuttelu luokkahuoneessa. Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala., T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 157–186.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. (2010). Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Teoksessa: M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Juva: PS-kustannus, 13–22.
- Tamminen, M. (1995). *Mieslastentarhanopettajan rooli ja merkitys päiväkotityössä*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58.
- Tasuko. (2010). Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa –hanke. Viitattu 11.10.2010.
<http://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=30665858>.
- Teräs, L. (2005). Koulutus, sukupuolisaatio ja teknologia – näkökulmiasegregaation ylläpitämiseen ja purkamiseen. Teoksessa L. Teräs, V. Sunnari & K. Kailo (toim.) *Koulutus, sukupuolisosialisaatio ja teknologia – näkökulmia segregaatioon*. Oulu : Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti, 13–16.
- Tholander, M. & Aronsson, K. (2002). Doing subteaching in school group work: Positionings, resistance, and participation frameworks. Teoksessa M. Tholander *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping : Linköping University, 209–238.
- Timmerman, G. & Schreuder, P. (2008). Pedagogical professionalism and gender in daycare. *Gender and Education*. 20 (1), 1–14.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki. Viitattu 7.10.2010.
<http://www.tenk.fi/ennakkoarviointi/eettisetperiaatteet.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten tasa-arvosta. (2010). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:8. Viitattu 31.10.2010
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1087414&name=D_LFE-12723.pdf
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Helsinki: Stakes.
- Vehkalahti, R. (2007). *Kehu lapsi päivässä*. Hämeenlinna: Karisto Oy.

- Vuorikoski, M. (2005). Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 31–61.
- Värtö, P. (2000). ”Mies vastaa tekosistaan ... siinä missä nainenkin”. *Maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 79. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Wahlström, K. (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm : Sveriges Utbildningsradio UR.
- Wahlström, K. (2008). Tasa-arvoinen päiväkotihanke. Tavoitteena tasa-arvoinen päiväkoti – seminaari tasa-arvoisesta varhaiskasvatuksesta 29.9.2008. Hanasaari – ruotsalais-suomalainen kulttuurikeskus, Tasa-arvoasiain neuvottelukunta, Naisasialiitto Unioni ry., Folkhälsans Förbund rf. sekä Naisjärjestöjen keskusliitto.
- Walsh, D., Bakir, N., Lee, T., Chung, Y. & Chung, K. (2007). Using Digital Video in Field-Based Research With Children. Teoksessa J. A. Hatch (Ed.) *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge, 43–62.
- Wood, E. & Cook, J. (2009). Gendered discourses and practices in role play activities: A case study of young children in the English Foundation Stage. *Educational & Child Psychology*. 26 (2), 19–30.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition*. California: SAGE Publications.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). Viitattu 12.10.2010.
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). *Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 171. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ylivakkuri, V. (1989). *Suomalaisen puhuttelun piirteitä*. Turku : Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.
- Ylöstalo, H. (2006). Naisia, miehiä vai ihmisiä? Sukupuolten tasa-arvo työpaikkojen tasavotyössä ja feministisessä tutkimuksessa. *Naistutkimus* 19 (3), 17–26.
- Zaman, A. (2008). Gender Sensitive Teaching: A Reflective Approach for Early Childhood Education Teacher Training Programs. *Education* 129 (1), 110–118.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimusselostus päiväkotiin

HYVÄT PY LINTUSTEN PEIPOT-RYHMÄN TYÖNTEKIJÄT JA
PÄIVÄHOITOYKSIKÖN JOHTAJA

Lämmin kiitos osallistumisestanne pro gradu -tutkimukseeni. Olen Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen varhaiskasvatuksen maisteriohjelman opiskelija. Teen pro gradu -tutkimusta päiväkodin arjen kasvatustoiminnasta kasvatushenkilökunnan näkökulmasta. Olen kiinnostunut siitä, miten kasvattajat toimivat lasten kanssa päiväkotipäivän aikana ja millaista kasvatusvuorovaikutusta kasvattajan työhön sisältyy.

Tarkoitukseni on seurata ja videoida työskentelyänne lapsiryhmässä yhdessä sovittuna ajankohtina yhteensä kolmena aamupäivänä. Keskityn jokaisena aamupäivänä vuorollaan yhden kasvattajan havainnointiin. Olisi siis toivottavaa, että havainnointipäivinä kukin kasvattaja olisi kerran aamuvuorossa. Muutoin havainnointi ei edellytä erityistoimenpiteitä koskien ryhmän toimintaa. Lisäksi haastattelen ryhmän henkilökunnan yksittellen teille sopivana ajankohtana.

Keräämääni aineistoa käytän vain pro gradu -tutkimuksessani. Kaiken saamani tiedon tulen käsittelemään ehdottoman luottamuksellisenä ja aineistoa esitellään ainoastaan tutkimusta ohjaavalle professorille Liisa Tainiolle sekä tutkimusseminaariryhmälle, joi-
ta sitoo vaitiolovelvollisuus. Päivähoitoyksikkö ja työntekijöiden nimet eivät näy tutkimusraportissa. Tutkimuksessa tutkitaan ja analysoidaan vain kasvattajien toimintaa. Toivoisin kuitenkin, että tiedottaisitte Peipot-ryhmän lasten vanhempia tutkimuksesta välittämällä heille liitteenä olevan tiedotteen tutkimuksesta.

Halutessanne lisätietoja ja ilmoittaessanne teille sopivat havainnointipäivät voitte ottaa yhteyttä puhelimitse 044 5777537 tai sähköpostitse tiina.teras@helsinki.fi. Tutkimuksen valmistuttua voin tulla keskustelemaan tutkimuksen tuloksista päiväko-
ttiinne.

Ystävällisin terveisin
Tiina Teräs

Liite 2. Tutkimusselostus lasten vanhemmille

HYVÄT PÄIVÄHOITOYKSIKKÖ LINTUSEN PEIPOT-RYHMÄN LASTEN VANHEMMAT

Olen Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen varhaiskasvatuksen maisteriohjelman opiskelija. Teen pro gradu -tutkimusta päiväkodin arjen toiminnasta kasvatushenkilökunnan näkökulmasta. Olen kiinnostunut siitä, miten kasvattajat toimivat lasten kanssa päiväkotipäivän aikana.

Tarkoitukseni on havainnoida ja videoida toimintaa Peipot-ryhmässä kolmena päivänä marraskuun 2009 aikana. Tutkimuksessa tutkitaan ja analysoidaan kuitenkin vain kasvattajien toimintaa. Kaiken saamani tiedon tulen käsittelemään ehdottoman luottamuksellisenä ja kuvattua videomateriaalia esitellään ainoastaan tutkimusta ohjaavalle professorille Liisa Tainiolle sekä tutkimusseminaariryhmälle, joita sitoo vaitiolovelvollisuus.

Halutessanne lisätietoja voitte ottaa yhteyttä puhelimitse 044 5777537 tai sähköpostitse tiina.teras@helsinki.fi.

Ystävällisin terveisin
Tiina Teräs

Liite 3. Haastattelurunko

TAUSTATIEDOT: koulutus ja työkokemus vuosina

PIENRYHMÄT

Ryhmä on jaettu kolmeen ryhmään.

Miten olette tehneet ryhmäjaon?

Minkätyyppisistä asioista tulee ongelmia pienryhmissä?

Miten toimitte, jos pienryhmä ei toimi?

Mitä muita ryhmäjakoja teette toiminnassa? Miksi?

KAVERISUHTEET

Miten päiväkodissa tuette lasten kaverisuhteita?

TILAT JA MATERIAALIT

Onko ryhmän sisätilat mielestäsi toimivat tälle ryhmälle? (Miksi? / Miksi eivät?)

-löytävätkö kaikki tekemistä

Onko piha mielestäsi toimiva ympäristönä kun ajattelet ryhmänlapsia?

Onko piha mielestäsi toimiva varusteiden osalta kun ajattelet ryhmän lapsia?

Mitä asioita pohditte materiaaleja hankkiessanne ja tilaa muokatessanne?

Mitä mielestäsi pitäisi saada lisää?

Keiden kannalta päiväkodin tilat ja materiaalit ovat mielestäsi erityisen toimivat?

Keitä päiväkodin tilat ja materiaalit eivät palvele riittävän hyvin?

LAPSET

Toimivatko tytöt ja pojat samalla tavoin päiväkodin arjen eri tilanteissa ja jos eivät, miten eroavat?

Mitä erityistä tulee mielestäsi huomioida tyttöjen osalta kasvatuksessa?

Mitä erityistä tulee mielestäsi huomioida poikien osalta kasvatuksessa?

Kohdellaanko tyttöjä ja poikia samalla tavoin päiväkodissa?

Onko tyttöillä ja pojilla samat oikeudet ja velvollisuudet? Jos ei, niin missä asioissa ne eroavat?

Kun ajattelet lapsia, joiden on vaikeuksia sopeutua päiväkotiin, näetkö vaikeuksissa eroja tyttöjen ja poikien välillä?

Näyttääkö päiväkodin näkökulmasta olevan eroa äitien ja isien tehtävissä suhteessa päiväkotiin?